

Fasching, Helga [Hrsg.]

Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 333 S.



Quellenangabe/ Reference:

Fasching, Helga [Hrsg.]: Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2019, 333 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-168732 - DOI: 10.25656/01:16873

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-168732>

<https://doi.org/10.25656/01:16873>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Helga Fasching
(Hrsg.)

Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter

Fasching

**Beziehungen in pädagogischen
Arbeitsfeldern und ihren Transitionen
über die Lebensalter**

Helga Fasching
(Hrsg.)

Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter

unter Mitarbeit von
Lena Ableidinger

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2019

k

Gedruckt mit Förderung der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft. Die Open Access Publikation wird veröffentlicht mit Förderung der Universität Wien, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2019.n. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © Andrea Fuchs, Krems an der Donau.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2019.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2297-8

Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeberin	9
---------------------------------	---

I. Allgemeine Perspektiven und ethische Einsätze

Helga Fasching

Einleitender Beitrag zum Thema	17
--------------------------------------	----

Annedore Prengel

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos	28
--	----

II. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im Elementarbereich

Kathrin Trunkenpolz und Wilfried Datler

Frühe Übergänge. Annäherungen an Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen	43
---	----

Barbara Hager, Paulina Sarbinowska und Xenia Dürr

Taube Pädagog*innen als Role Models innerhalb von Beziehungen zwischen Eltern und ihren tauben Kindern im pädagogischen Kontext	58
--	----

III. Pädagogische Beziehungen und Transitionen in die, innerhalb und aus der Schule

Ilse Schrittemer und Zuzana Kobesova

Einblicke in die Praxis der Kinderrechte in der Schule: Der Fall Österreich	79
--	----

Lena Ableidinger

Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich	97
---	----

**Mariella Knapp, Michaela Kilian, Corinna Geppert und
Tamara Katschnig**

Social relationships in challenge? – Die Bedeutung von sozialen
Beziehungen an Übertrittsschwellen im Pflichtschulsystem
(Ergebnisse aus dem Noesis-Projekt) 116

Alexander Schmölz

Zwischen Individualität und Kollektivität: Relevanz zwischenmenschlicher
Beziehungen in der Theorie der Ko-Kreativität. Reflexionen
empirischer Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung 132

Florentine Paudel

Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen zur Förderung von
Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache –
Hilfreiche Ansätze der Logopädiagogik 151

Helga Fasching, Katharina Felbermayr und Astrid Hubmayer

Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge
von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf 169

**IV. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im Kontext
tertiärer Bildung und Arbeit**

Matthias Huber und Claude Muller

Beziehung als Voraussetzung partizipativer Forschung 191

Dominik E. Fröhlich und Andreas Gegenfurtner

Social support in transitioning from training to the workplace:
A social network perspective 208

Oliver Koenig

Auf der Suche nach Guter Form: Annäherung an eine Theorie
hilfreicher Beziehungen, am Beispiel der Persönlichen Betreuung und
Begleitung im Alltag von und mit Menschen mit psychischen
Erkrankungen des Vereins LOK 223

Margarita Bilgeri, Michaela Kramann und Michelle Proyer

The Powerful, the Alien, and the Balancer:
Researchers' Roles in Transcultural Research Processes 240

V. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im höheren Alter

Bettina Lindmeier

Die Umgestaltung der Beziehungen zu den Eltern im Transitionsprozess – eine Leerstelle in den fachlichen Überlegungen zur Unterstützung von erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Elternhaus 261

Barbara Pichler, Gert Dressel, Elisabeth Reitinger, Gregor Jöstl und Georg Zepke

„Das kann man ja nicht planen, das kommt ja irgendwie“ – Möglichkeiten, Grenzen und Unterstützung bei der Gestaltung der letzten Lebensphasen in alternativen Wohnformen 277

Wilfried Datler und Kathrin Trunkenpolz

Letzte Übergänge. Über das hohe Alter, Demenz und Bildung in der späten Lebensphase 297

Andrea Strachota

Bis zum letzten Atemzug. Pädagogische Reflexionen zum Übergang vom Leben in den Tod 312

Autor*innenverzeichnis 327

Vorwort der Herausgeberin

Der vorliegende Sammelband und seine Thematik entstanden im Anschluss an die Veranstaltung „Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern“, die am 12. Juni 2017 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien stattfand. Das Programm umfasste einen Vortrag zu bildungstheoretischen Reflexionen im Hinblick auf pädagogische Beziehungen, die in einem Spannungsfeld zwischen Anerkennung und Verletzung verortet werden können. Im Zuge der darauffolgenden Präsentationen wurden Einblicke in Konzeption und Ergebnisse aus verschiedenen Forschungsprojekten eröffnet, die sich (der Bedeutung von) pädagogischen Beziehungen und/oder Übergängen im Kontext pädagogischer Arbeitsfelder widmen und am Institut für Bildungswissenschaft oder am Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität Wien angesiedelt sind. Ein Workshop zum subjektiven Erleben von Kindern und Jugendlichen in heterogenen Gruppen rundete das Programm schließlich ab. Dieser Band verbindet nun diese Vorträge unter einer spezifischen Perspektive auf unterschiedliche Lebensalter, welche gerade auch für das Institut für Bildungswissenschaft kennzeichnend ist. Darüber hinaus wird der Fundus der Beiträge, die aus den Vorträgen hervorgehen, um eine Vielzahl weiterer Betrachtungen zu Themen, Forschungsprojekten und -studien abgerundet, denen sich Autor*innen aus unterschiedlichen Bereichen der Bildungswissenschaft widmen. Die rege Beteiligung an diesen Sammelband ist nicht zuletzt auf die zahlreichen Kooperationsbeziehungen zwischen Autor*innen, Forscher*innen und Instituten zurückzuführen.

Pädagogische Beziehungsverhältnisse bilden oftmals die Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse und stellen einen bedeutenden Interaktionsrahmen dar. Das Aufbauen, Gestalten und Verstehen von zwischenmenschlichen Beziehungen ist somit zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis. Im Rahmen dieses Sammelbandes soll die Bedeutung von Beziehungen in unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern und Lebensabschnitten thematisiert werden. Im Besonderen beim Ein- und Austritt in und aus Bildungsinstitutionen sowie an institutionellen, aber auch lebensgeschichtlich-biographischen Schnittstellen kommt professioneller pädagogischer Arbeit und Beziehungsgestaltung eine wesentliche Funktion zu; deren Bedarf hängt nicht zuletzt mit Regeln von Institutionen und damit verbundenen Segregations-, aber auch Integrations- und Inklusionsmechanismen zusammen. Dabei werden im Kontext von Transitionen neben institutionellen Regeln und Gesetzen auch die grundlegenden Rechte des Kindes oder von Menschen mit Behinderung wirksam. Ein weiterer Fokus dieses Sammelbandes liegt deshalb in der pädagogischen Vorbereitung, Gestaltung und Begleitung von vertikalen wie

horizontalen, normativen, freiwilligen oder unvorhergesehenen Übergängen im formalen Bildungs- und Erwerbssystem und innerhalb von individuellen Biographien.

Die Beiträge akzentuieren spezifische Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern sowie im Kontext verschiedener (u.a. institutionell verankerter) Transitionen im Lebenslauf. Dabei thematisieren sie etwa pädagogische Herausforderungen von und in Übergängen sowie Transitionen im Kontext erschwerter Bedingungen. Zudem widmen sich viele Autor*innen dem Erläutern und Reflektieren von methodologischen, methodischen und forschungsethischen Zugängen zu diesen Themenbereichen. Die Beiträge nehmen Bezug auf unterschiedliche Lebensalter und -phasen. Der inhaltliche Bogen spannt sich hierbei von pädagogischen Beziehungen im Bereich der Frühförderung und beim Eintritt in den Kindergarten, über Beziehungen in, aus und innerhalb von Primarschule und Sekundärbereich, dem darauffolgenden Übertritt in weiterführende Schule, Beruf oder Tertiärbereich bis hin zu Beziehungen und Transitionen im beruflichen Kontext und im hohen Alter.

Den nach Lebensaltern und Bildungsinstitutionen chronologisch geordneten Einzelbeiträgen ist ein einführender Beitrag in das Thema ‚Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter‘ vorangestellt. Der Beitrag von *Helga Fasching* stellt den Anspruch, einen inhaltlichen Rahmen für das Gesamtthema und seine einzelnen Bestandteile darzulegen und stellt inhaltliche An- und Verknüpfungspunkte zur Verfügung.

Annedore Prengel kritisiert auf Basis historischer Dokumente und empirischer Forschungen zu Ethik und Beziehungen im Kontext der Pädagogik das Fehlen stufenübergreifender ethischer Richtlinien und konstatiert die Notwendigkeit einer ganzheitlichen Pädagog*innenethik. Pädagogische Beziehungsverhältnisse seien in besonderer Weise durch das Spannungsverhältnis von Anerkennung und Verletzung geprägt und die Gestaltung pädagogischer Beziehungen sei gerade auch deshalb im Hinblick auf die Rechte des Kindes zu reflektieren. Mit Bezug auf die Reckahner Reflexionen stellt die Autorin ein solches Kompendium ethisch-verbindlicher Maximen vor und expliziert wesentliche Kernpunkte eines pädagogischen Berufsethos.

Unter Bezugnahme auf Ergebnisse aus dem Wiener Kinderkrippen Projekt zum Übergang von Kleinkindern von zuhause in die Krippe beschäftigen sich *Kathrin Trunkenpolz und Wilfried Datler* in ihrem Beitrag mit der Transition junger Kinder von der familiären Betreuung zur außerfamiliären Betreuung im Kindergarten. Anhand von psychoanalytisch-pädagogisch ausgearbeiteten Fallstudien wird die Bedeutung hilfreicher pädagogischer Beziehungen verdeutlicht und der Einfluss positiver Interaktionserfahrungen mit anderen Kindern für einen gelingen-

den Eintritt in den Kindergarten verdeutlicht. Ein besonderer Fokus liegt dabei in der Beziehungsgestaltung innerhalb von und durch Rituale und Regeln.

Hilfreiche pädagogische Beziehungen sind auch Gegenstand des Beitrags von *Barbara Hager, Paulina Sarbinowska und Xenia Duerr*. Dabei werden die Beziehungen zwischen gehörlosen Kindern und deren hörenden Eltern einerseits und diesen Kindern, ihren Eltern und professionellen (pädagogischen) Unterstützungspersonen andererseits thematisiert. Unter der Voraussetzung, dass Sprache und Kommunikation das Fundament für den Aufbau von Beziehungen bilden und schließlich auch als elementar für die kindliche Identitätsentwicklung gesehen werden, problematisieren die Autorinnen den medizinischen Umgang mit der Gehörlosigkeit bei Kindern als defizitorientiert. Demgegenüber stehe ein sozialkulturelles Modell, welches sich unter anderem durch die pädagogische Unterstützung von Gebärdensprachpädagog*innen als gehörlose Role Models im Kontext von Familie und elementaren Bildungsinstitutionen auszeichne.

Ilse Schrittmesser und Zuzana Kobesova erörtern die österreichische Befundlage zum Eingang der Kinderrechte in das pädagogische Arbeitsfeld Schule, einerseits hinsichtlich curricularer Vorgaben, andererseits im Hinblick auf Forschungen zur pädagogischen Praxis. Da Kinderrechte und deren Implementation gerade auch hinsichtlich inklusiver und partizipatorischer Bestrebungen mit dem Ziel der Bildungsgerechtigkeit von wesentlicher Bedeutung sind, wird auch in den Blick genommen, inwieweit diese bereits in die Ausbildung von angehenden Pädagog*innen und Lehrer*innen implementiert wurden. Eine kinderrechtskonforme pädagogische Praxis wird hierbei in engem Bezug zum Begriff der Anerkennung und als Leitmotiv für pädagogische Beziehungen gesehen.

Der Beitrag von *Lena Ableidinger* rückt aus einer migrations- und inklusionspädagogischen Sicht Übergänge in und aus Deutschförderklassen ins Zentrum und problematisiert deren Implikationen auf die soziale Zugehörigkeit von Schüler*innen mit außerordentlichem Status im Allgemeinen und Peerbeziehungen im Besonderen. Entlang der heuristischen Unterscheidung einer praktischen und symbolischen Ebene werden am Beispiel des in Österreich mit dem Schuljahr 2018/2019 eingeführten Modells dessen segregierende und schließlich diskriminierende Wirkung und die damit verbundene Bildungsbenachteiligung reflektiert.

Corinna Geppert, Michaela Kilian, Mariella Knapp und Tamara Katschnig widmen sich in ihrem Beitrag zwei institutionellen Transitionen im österreichischen Schulsystem: dem Übergang in die Sekundarstufe I sowie von dieser in die Sekundarstufe II. Gerade an diesen Gelenkstellen im Bildungssystem werden signifikante Entscheidungen getroffen und auch sozialen Beziehungen kommt eine maßgebliche Bedeutung bei diesen Entscheidungen sowie im darauffolgenden Übergang und dessen Bewältigung zu. Mit Mead weisen die Autorinnen auf sig-

nifkante Andere hin, die wesentlich Selbstbild und damit Bildungsaspirationen eines Schülers* einer Schülerin beeinflussen. Im Zuge einer Längsschnittuntersuchung aus der NOESIS-Studie werden der Zusammenhang von (Veränderungen in) schulischen Beziehungen und der Einstellung zu Schule und Lernen untersucht und die Ergebnisse dargelegt.

Alexander Schmölz zeichnet in seinem Beitrag die Grundlegung einer Theorie der Ko-Kreativität nach. Mit historischer Replik erläutert er dabei Theorien zur Kreativität, die sich zum einen in ein individualistisches, zum anderen in ein kollektivistisches Paradigma einordnen lassen. Der Beitrag zielt so unter anderem darauf ab, blinde Flecken dieser Paradigmen im Hinblick auf soziale Beziehungen zu explizieren und nimmt schließlich Bezug auf die Bedeutung von Beziehungen in aktuellen Forschungen zu Ko-Kreativität im Unterricht.

Florentine Paudel widmet sich in ihrem Beitrag der pädagogischen Arbeitsbeziehung zwischen Legasthenietherapeut*innen und Jugendlichen mit Problemen im Bereich des Schriftspracherwerbs. Sie entwickelt dabei in Anlehnung an die Anerkennungstheorie Honneths einen Begriff (hilfreicher) pädagogischer Beziehung und erläutert mithilfe dessen, wie pädagogische Beziehungsaspekte auch in einem therapeutischen Setting zum Tragen kommen. Unter Heranziehung von Ergebnissen der eigenen qualitativen Untersuchung wird diskutiert, inwiefern Viktor Frankls theoretische Ausführungen zur Logopädagogik eine gelingende pädagogische Beziehungsgestaltung zwischen Legasthenietherapeut*innen und Jugendlichen stützen können.

Im Rahmen des Projektes zur Erforschung partizipativer Kooperation im Übergangsplanungs-Prozess von Jugendlichen mit Behinderung von der Sekundarstufe I in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung verweisen *Helga Fasching, Katharina Felbermayr und Astrid Hubmayer* auf die Bedeutung pädagogischer Beziehungen als Kernpunkt gelingender Übergangsgestaltung. Beziehung wird hier als Kooperation unterschiedlicher Akteur*innen verstanden, die sich allesamt aktiv am Übergangsgeschehen beteiligen. Die Etablierung professionell-pädagogischer als auch von Forschungsbeziehungen wird in drei Phasen aufgefächert. Schließlich werden vier Merkmale expliziert, die zu einer gelingenden Beziehungsarbeit im Kontext partizipativer Forschung beitragen können.

Matthias Huber und Claude Muller befassen sich mit Entscheidungsfindungen von Schüler*innen hinsichtlich des Übergangs von der Schule in die Hochschule. Sie stellen zunächst das wissenschaftstheoretische Verständnis partizipativer Forschung heraus und dieses einem traditionellen Wissenschaftsverständnis gegenüber, indem sie Grundannahmen des Partizipationsbegriffes einerseits als theoretisches Konzept, andererseits als Forschungsausrichtung darlegen. Die Gestaltung sozialer Beziehungen wird dabei als notwendige Voraussetzung partizipativer Forschung verstanden. Dieses Verständnis wird unter Bezugnahme auf das For-

schungsprojekt EMOTISON nochmals hinterfragt, wobei unter anderem soziale Beziehungen hinsichtlich verschiedener Ebenen differenziert werden.

Dominik Fröhlich und Andreas Gegenfurtner beschäftigen sich mit dem Übergang von der Trainings- und Weiterbildungs- in Arbeitskontexte und dem Einfluss des sozialen Umfeldes auf diesen Übertritt. Die Autoren beziehen sich auf die Methode der sozialen Netzwerkanalyse und verdeutlichen, wie mithilfe dieser ein solcher Übergang fassbar gemacht und hilfreich gestaltet werden kann.

Oliver Koenig nähert sich der Frage, wann professionelle Unterstützung und soziales Handeln im Betreuungskontext wirksam sein können. Das dieser Frage inhärente Spannungsfeld von professioneller und interpersoneller Beziehung fasst der Autor unter Bezugnahme auf das Konzept ‚Guter Form‘ nach Zinker. Damit wird etwa der dynamische und changierende Charakter solcher Unterstützungsbeziehungen zentral. Durch die Verbindung des theoretischen Rahmens und eines partizipativen Forschungsprojektes gibt der Beitrag schließlich Impulse für eine Theorie hilfreicher Beziehungen.

Auf methodischer Ebene reflektieren *Margarita Bilgeri, Michaela Kramann und Michelle Proyer* den Einfluss sozialer Beziehungen im qualitativen Forschungsprozess anhand des transkulturellen Projekts CLASDISA. Anhand dreier Rollenbilder verdeutlichen sie die Einwirkung von sozialen Beziehungen zwischen Forschenden, Partizipierenden, aber auch Gatekeepern auf deren soziale Rollen im Forschungsprozess. Angelehnt an die Methode der ‚constant comparison‘ in der Grounded Theory verweisen die Autorinnen auf die Bedeutung beständiger Reflexion von Beziehungs- und Rollendynamiken als wesentlichen Teil von Forschungspraxis.

Die Beziehung von erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung zu deren Eltern und fachlichem Pflegepersonal und deren Veränderung und Gestaltung beim Auszug des Kindes aus dem Elternhaus steht im Mittelpunkt des Beitrages von *Bettina Lindmeier*. Der Beitrag erläutert, welche Herausforderungen eine solche Transition an die einzelnen Personen und deren Kooperation stellt und präsentiert eine biographische Methode, um in der Praxis einerseits das soziale Umfeld und die familialen und fachlichen Beziehungen als Ressource nutzbar zu machen und andererseits den erwachsenen Kindern eine stärker selbstbestimmte Zukunftsplanung zu ermöglichen.

Barbara Pichler, Gert Dressel, Elisabeth Reitinger, Gregor Jöstl und Georg Zepke betrachten Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Unterstützung im Kontext letzter Übergänge. Das hohe Alter wird dabei als besonders übergangsgeprägt angesehen, unter anderem auch weil damit Wohnortswechsel in unterschiedliche Formen betreuten Wohnens einhergehen. Die Autor*innen reflektieren dabei die Frage nach dem Spannungsverhältnis von Autonomie und Abhängigkeit im Alter

und in Betreuungs- bzw. Unterstützungsbeziehungen, die sich gerade im Rahmen Betreuten Wohnens stellt und legen anhand des ‚Bielefelder Wohnprojektes‘ dar, wie dieses Verhältnis innerhalb dieser alternativen Wohnform austariert wird.

Wilfried Datler und Kathrin Trunkenpolz nähern sich dem Erleben hochaltriger Menschen in Pflegeheimen an, die an Demenz leiden. Der These folgend, dass soziale Beziehungen in diesem Kontext besonders bedeutsam sind und damit vor allem auch die alltäglichen Beziehungserfahrungen mit dem Pflegepersonal einen hohen Stellenwert erhalten, betrachten sie unter Bezugnahme auf Einzelfallstudien den Umgang des Pflegepersonals mit den Wünschen, Gefühlen und dem Erleben der Heimbewohner*innen und fragen danach, welche Rolle organisationsbedingte Prozesse und Strukturen hierbei innehaben mögen.

Die These, dass Medikalisierung und Pathologisierung von Sterben und Tod zu einer zunehmenden Verobjektivierung des betroffenen Individuums geführt haben, ist zentral im Beitrag von *Andrea Strachota*. Eine damit einhergehende Hospitalisierung beeinträchtigt die sozialen Beziehungen von Menschen in der letzten Lebensphase in hohem Maße. Der Beitrag verweist auf die Themen Sterben und Tod als blinde Flecken im bildungswissenschaftlichen Diskurs und fragt danach, wie Selbstbestimmung in der letzten Lebensphase und die Entscheidung über den Todeszeitpunkt einer Depersonalisation entgegenlaufen mag und wie Sterbebegleitung nicht als medizinisches, sondern als pädagogisches Handlungsfeld begründet werden kann.

Zuletzt sei hier allen, die zur Realisierung der Veranstaltung beigetragen haben, ein herzlicher Dank ausgedrückt. Ebenso gebührt an dieser Stelle den Autor*innen, die sich mit ihren Beiträgen innerhalb dieser breitgefächerten Thematik an so unterschiedlichen Stellen und auf so vielfältige Weise verorten und damit für die Leser*innen ein großes Spektrum an theoretischen, methodischen, methodologischen und forschungsethischen Herangehensweisen und Reflexionen eröffnen, hier großer Dank. Anlässlich der verantwortungsvollen und konstruktiven Unterstützung bei der Konzeption und Organisation dieses Sammelbandes und seiner Beiträge sei schließlich meiner Studienassistentin Lena Ableidinger mein ausdrücklich großer Dank ausgesprochen.

Helga Fasching

I. Allgemeine Perspektiven und ethische Einsätze

Helga Fasching

Einleitender Beitrag zum Thema

1 Beziehungen ...

Wirft man einen Blick auf pädagogische Arbeitsfelder, so eröffnet sich dabei eine Vielzahl unterschiedlicher Beziehungen. Als *erste Form* erscheint dabei die *pädagogische Beziehung*, die in einem traditionellen Verständnis als Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen in Erscheinung tritt, sich darüber hinaus jedoch auch als Arbeitsverhältnis zwischen einer pädagogisch tätigen Person und einem Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen etablieren kann, an welche sich professionelle pädagogische Bemühungen adressieren. Somit geraten neben einer privaten oder gleichsam intimen pädagogischen Beziehung, wie sie sich etwa zwischen Eltern und Kind konstituiert und die als eigentümliche Form pädagogischer Beziehung auch unter der Bezeichnung der (Eltern-Kind-)Bindung verhandelt wird, vor allem auch pädagogische Beziehungen in einem professionellen Rahmen in den Blick. Diese professionell-pädagogischen Beziehungen sind dabei mit unterschiedlichen pädagogischen Handlungsweisen verknüpft (bspw. Unterrichten, Erziehen, Beraten, Pflegen, Integrieren, Fördern) und in verschiedenen pädagogischen Handlungs- und Arbeitsfeldern angesiedelt (bspw. Assistenz, Coaching, Fürsorge, Rehabilitation, Inklusion, Berufliche Bildung, Sozialpädagogik), die oftmals institutionell verankert sind (bspw. Beratungsstellen, Betrieb, Hochschule, Krippe, Kindergarten, Pflegeheim, Schule, Weiterbildung). Damit werden pädagogische Beziehungen nicht nur im Kontext von Erziehung relevant, sondern auch für Bildungsprozesse erwachsener Menschen.

Dass Beziehungen ein konstitutives Element der Pädagogik sind, wird etwa mit dem Hinweis auf die *soziale Unmittelbarkeit* (Giesecke) erklärt, die stets pädagogisches Handeln begleitet und deren „eigentümliche Struktur“ (ebd. 2010) in den Begriffen *pädagogischer Bezug* (Nohl), *erzieherisches Verhältnis* (Kron), *dialogisches Verhältnis* (Buber) oder eben *pädagogische Beziehung* (Giesecke) verhandelt wird. Sie wird als *Partnerschaft* (Oetinger; Giesecke) oder *Relation* (Prengel) gefasst. Unter anderem ist auch die Rede von der „personale[n] und interpersonale[n]. Verfasstheit des Pädagogischen“ (Krautz & Schieren 2013, 9). Auch wird „die Gestaltung pädagogischer Beziehungen als Aufgabe pädagogisch-professionellen Handelns“ (Hoyer-Neuhold & Sorge-Grace 2015, 59) ins Zentrum zahlreicher pädagogischer Hochschul-, Weiter- und Fortbildungsseminare gerückt.

Dass eine grundlegende Theorie professioneller pädagogischer Beziehungen dennoch ausbleiben muss, sieht etwa Giesecke in ihrer Grundbeschaffenheit bedingt. So gilt die erste pädagogische Beziehung zwischen einem Kind und seinen Eltern als grundlegendes Modell für alle weiteren (Familienmodell). Professionell pädagogisches Handeln sei allerdings stets *partikulär*, also hinsichtlich Dauer, Zweck, Ort usw. begrenzt und könne demnach an einem solchen Anspruch nur scheitern: „Ganzheitlicher Anspruch und Professionalität schließen sich aus.“ (Giesecke 2010, 114)

Die *professionell-pädagogische* Beziehung außerhalb der Familie, die Giesecke (2010, 116) entschieden von den Beziehungsformen Liebe und Freundschaft abgrenzt, „ist eine eher distanzierte, kulturell geformte; sie muß prinzipiell von jedem eingegangen werden können, der den ihr zugrunde liegenden Lernzweck anerkennt.“ Professionell-pädagogische Beziehungen sind demnach nicht Selbstzweck, sondern, analog zum didaktischen Dreieck, stets auf ein Drittes, eine Sache oder den Lerngegenstand gerichtet. Wenn auch die pädagogische Beziehung zweckgerichtet sei, so dürfe die Beziehung nicht Mittel sein, um diesen Zweck zu erreichen:

„Der Lehrer tritt nicht in Beziehung zum Schüler oder inszeniert beziehungsförmig aussehende Formen von ‚classroom management‘, um effizienter ‚Stoff vermitteln‘ zu können. Eine solche Funktionalisierung von Beziehung, von wohlwollender Zuneigung wäre eine weitere Instrumentalisierung, diesmal auch der interpersonalen Dimension [...]. Vielmehr ist das pädagogische Beziehungsverhältnis ein Ausdruck des gemeinsamen In-der-Welt-Seins, der daraus resultierenden Aufgabenhaftigkeit des Lebens und der daraus für alle am Bildungsgeschehen Beteiligten erwachsenden Verantwortung gegenüber diesem Leben und der Welt.“ (Krautz & Schieren 2013, 12)

Neben (der Ermöglichung von) Lernen als Zweck der professionell pädagogischen Beziehung werden Vertrauen, Distanz, Kompetenzen und Authentizität der Pädagog*innen sowie Gleichrangigkeit von Pädagog*innen und den Adressat*innen hinsichtlich der Sache als notwendige Grundkomponenten professionell pädagogischer Beziehungen angeführt: „Kommt eine solche, durch gegenseitigen Respekt und gegenseitiges Vertrauen bestimmte pädagogische Beziehung nicht zustande, droht pädagogisches Handeln zu scheitern.“ (Giesecke 2010, 120)

Neben der professionell-pädagogischen Beziehung, die sich in einer Wissensdifferenz ausdrückt und oftmals ein Generationenverhältnis darstellt, erscheinen auch *professionelle Beziehungen zwischen pädagogisch Tätigen* als bedeutsam für Erziehungs- und Bildungsprozesse. Dabei ist nicht nur das Feld der unmittelbaren Praxis mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu beachten, sondern ebenso das Feld der wissenschaftlichen Forschung. Professionelle Beziehungen entstehen dabei nicht nur innerhalb, sondern auch zwischen diesen Arbeitsfeldern und über

sie hinaus als arbeitsfeldübergreifende Kooperation (bspw. mit den Bereichen Medizin, Justiz oder Kirche).

Während im Feld unmittelbarer Praxis professionelle Beziehungen vor allem zwischen professionell Tätigen der pädagogischen Praxis untereinander, mit anderen Professionist*innen aus nicht genuin pädagogischen Arbeitsfeldern oder mit externen Beteiligten (bspw. den Eltern) besonders relevant sind, so sind im Feld pädagogischer Forschung und wissenschaftlicher Praxis zudem Beziehungen zwischen Forscher*innen untereinander oder zwischen Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen belangvoll. Kooperation als zentrale Handlungsform gewinnt dabei auch im Rahmen von Forschungsprojekten zunehmend an Bedeutung. Kooperatives Handeln richtet sich dann stets an die Adressat*innen von Erziehung, Beratung, Bildung, Betreuung, Pflege, Therapie usw. und bezieht bei einer Orientierung an Inklusion auch Partizipation und Empowerment mit ein.

Kooperation als Form der Beziehungsgestaltung im Kontext pädagogischer Forschung kommt gerade auch im Hinblick auf partizipative Forschung ein zentraler Stellenwert zu. Einem emanzipatorischen und ungleichheitsausgleichenden Anspruch folgend, werden so Forschungsteilnehmer*innen nicht als Objekte der Forschung betrachtet, sondern sie werden weitgehendst in den Forschungsprozess miteinbezogen. Sandra Harding (1990) etwa fasst ein solches Verständnis unter der Bezeichnung „starting from marginal lives“. Nicht nur als methodische, sondern vor allem als methodologische und wissenschaftstheoretische Perspektive könne so rationalistischen und hierarchisierenden Tendenzen entgegengewirkt und durch die Einbeziehung marginalisierter Sichtweisen größere Objektivität gewährleistet werden. Partizipative Forschungen können nun dazu führen, die Möglichkeiten von marginalisierten Gruppen, Wissen und Wissenschaft von ihrem Standpunkt aus zu entwerfen, erheblich steigern, indem aus ihrer Perspektive relevante Themen adressiert werden, welche zugleich als Korrektiv für hierarchisch (nach Harding vor allem androzentrisch) bedingte Verzerrungen wirken. (vgl. Harding 1990) Auch Mona Singer (2008, 291) konstatiert diesbezüglich, dass „eine am wenigsten verzerrte Sichtweise demnach diejenige [wäre], die ihren Ausgangspunkt bei möglichst vielen verschiedenen Perspektiven und gesellschaftlichen Verortungen nimmt, die im herrschenden Diskurs marginalisiert werden.“ Damit rücken *Beziehungen* im Kontext pädagogischer Forschung als *methodische und methodologische Verhältnisse* in den Blick, welche sich weiters als Beziehungen zwischen Forschungsmethoden ausdrücken.

Zu beachten gilt, dass eine solche Differenzierung von Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern als heuristisch angesehen werden muss. Unterschiedliche Beziehungsformen und -ebenen sind nicht trennscharf voneinander zu unterscheiden, überlagern einander und können am ehesten als Pole angesehen werden, zwischen denen (soziale) Beziehungen changieren.

In anderer Weise können Beziehungen in ihrer Gestaltung, Beschaffenheit und Wirkung gefasst werden. Als wesentliches Kennzeichen pädagogischer Beziehungen wird deren Eingebundenheit in Differenz- bzw. Spannungsverhältnisse oder Antinomien thematisiert. Fachartikel wie einschlägige Werke benennen dabei Spannungsverhältnisse zwischen Autonomie und Abhängigkeit, Organisation und Interaktion, Nähe und Distanz, Hierarchie und Abhängigkeit, Differenzierung und Homogenisierung oder Anerkennung und Verletzung. Jedoch soll die Darstellung solcher Pole nicht zu dualen Klassifizierungen verleiten. Vermeintlich klare Festsetzungen fassen pädagogische Beziehungen nicht hinreichend. Diese sind stets dynamisch, im Vollzug und ambivalent. Pädagogische Beziehungen können demnach nicht im Hinblick auf ihren End-, sondern nur auf ihren Prozesscharakter gefasst werden. Wenn auch die Individuen und ihre Handlungsoptionen und soziale Beziehungen in diesen Differenzverhältnissen oder Machtgefügen situiert sind, gilt es zu bedenken, dass sie von diesen nie gänzlich dominiert sind. Individuen können sich auch widerständig zu derlei Zuordnungen positionieren, indem sie etwa gegen solche aufbegehren. Das Aufbauen, Gestalten und Reflektieren von zwischenmenschlichen Beziehungen kann somit als zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis und Forschung verstanden werden.

2 ...in pädagogischen Arbeitsfeldern...

Professionell pädagogische Beziehungen sind stets umrahmt von Arbeits- oder Lernkontexten. Diese pädagogischen Arbeitsfelder sind dabei oftmals *institutionell verankert*. Der Institution kommt dabei in Bezug auf soziale Beziehungen vor allem die Aufgabe zu, pädagogische Verhältnisse zu organisieren (vgl. Merckens 2006, 339). Merckens (ebd., 11) verweist darauf, dass „im Alltagsverständnis [...] zu pädagogischen Institutionen all das gerechnet werden [kann], was pädagogisches Handeln regelgeleitet rahmt“. Durch sie werden soziale Beziehungen in je bestimmter Weise geregelt und organisiert. In ihnen werden bestimmte Rollen verteilt, sind bestimmte Rollenmuster vorherrschend, welche an spezifische Rollenerwartungen gebunden sind. Als bekannteste pädagogische Institutionen vermerkt etwa Merckens (ebd., 15ff.) Familie und Schule, wobei erstere als Vorbild für pädagogische Institutionen gesehen wird. Ein abgeschlossenes Verständnis pädagogischer Institutionen ist jedoch nicht zu leisten. Dies kann nicht zuletzt auf die Vielzahl pädagogischer Aufgaben, die jeweils unterschiedlichen Feldern und Institutionen zugeordnet sind, oder auf den divergierenden Vorstellungen über den Zweck verschiedener Institutionen zurückgeführt werden. Jedoch, „[d]as Gemeinsame pädagogischer Institutionen resultiert [...] aus zwei Merkmalen: Sie haben pädagogische Aufgaben zu erfüllen und das Personal verfügt

über eine gewisse Professionalität“ (ebd., 30). Insofern, als familiäre pädagogische Beziehungen vielmehr von Emotionalität als von Professionalität geprägt sind, stellen sie keine pädagogische Institution im Sinne Mertens dar. Pädagogische Beziehungen sind geprägt von einem asymmetrischen Verhältnis, dass nicht nur durch die Zuweisung unterschiedlicher Rollen entsteht, sondern auch dadurch, dass „von einem Rollenträger [...] professionelles Handeln erwartet [wird]“ (ebd., 31). In ihrem Handeln und damit in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen sind Professionist*innen jedoch auch durch die Rollen, die sie im Kontext des Arbeitsfeldes oder der Institution innehaben, eingeschränkt.

Als pädagogisches Arbeitsfeld kommt aus einer anderen Perspektive die *Erforschung von pädagogischen Arbeits- und Handlungsfeldern* in den Blick, welche sich also auf Institutionen der unmittelbaren pädagogischen Praxis sowie sich darin entfaltende Beziehungen und Beziehungsformen bezieht.

Die genannten Antinomien sind pädagogischen Handlungsfeldern inhärent und sind, mal mehr, mal weniger deutlich in der alltäglichen pädagogischen Praxis sichtbar. Immer jedoch stehen sie in Zusammenhang mit pädagogischer Professionalität, die ihren Zweck vor allem auch das Austarieren dieser Spannungen hat. Wenngleich sich solche Relationen unterschiedlich gestalten, so sind diese Spannungsfelder doch stets notwendigerweise vorhanden und von Seiten der Pädagogik zu reflektieren. Die Antinomien können als „Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder“ (Dörr & Müller 2012, 7) gefasst werden, womit die Ambivalenzen bezeichnet werden, die das Handeln und die Beziehungsgestaltung in pädagogischen Arbeitsfeldern stets bedingen.

Pädagogische Arbeitsfelder sind allerdings nicht hinlänglich gefasst, wenn sie als Institutionen beschrieben und unterschieden werden, sondern können auch im Hinblick auf die professionell pädagogischen *Tätigkeiten, Handlungen oder Aufgaben*, gedacht werden. Solche „Grundformen pädagogischen Handelns“ (Giesecke 2010) umfassen etwa Unterrichten, Informieren, Beraten, Arrangieren und Animieren. Prange (2014) hingegen unterscheidet das Zeigen als elementare Form pädagogischen Handelns von den komplexen Formen des Arrangierens, Spielens, Arbeitens, Erlebens und Strafens und den Großformen wie Volks- und Massenerziehung. Im Hinblick auf die Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik unterscheidet Biewer (2017) folgende pädagogische Aufgabenstellungen, die (zusätzlich) in heilpädagogischen Arbeitssettings zum Tragen kommen: Diagnostik, Beratung, Förderung, Rehabilitation, Therapie, Prävention sowie Assistenz.

Als Rahmen kontextualisieren pädagogische Arbeitsfelder stets die Beziehungen, die sich in und zwischen ihnen etablieren. Auf der Handlungsebene geschieht dies beispielsweise durch Rituale, auf struktureller Ebene durch Regelungen, Pflichten, Vorgaben, aber auch Rechte, die sich allesamt zu unterschiedlichen Teilen in den jeweiligen Rollen ausdrücken, die Akteur*innen innehaben, verlassen oder annehmen.

3 ...und ihren Transitionen...

Übergänge oder Transitionen stellen Herausforderungen an Individuen und ihre Beziehungen dar, da durch sie die Beteiligten in besonderem Maße dazu veranlasst werden, individuelle Selbstkonzepte, biographische Muster, alte Rollen und etablierte Beziehungen zu verlassen oder zu verändern sowie neue anzunehmen oder aufzubauen. Die Übergangsforschung selbst präsentiert sich dabei als interdisziplinäre Forschungsrichtung. Übergänge werden deshalb unter anderem als kritische Lebensereignisse (Filipp), Statuspassagen (van Gennepp), Schnittstellen (Kutscha) oder Entwicklungsaufgaben (Havighurst) beschrieben.

Diese Anforderungen können dabei auf der Ebene des Individuums, der Beziehungen sowie der Lebensumwelten verortet werden (Niesel & Griebel 2013, 223ff.). In ihrem ko-konstruktivistischen Übergangsmodell gehen Griebel und Niesel (ebd.) davon aus, dass nicht nur der*die Übergänger*in, sondern auch das soziale Umfeld sowie institutionelle Gatekeeper und organisationsbedingte Strukturen für einen gelingenden Übergang mitbestimmend sind und somit individuelle, interaktionale und kontextuelle Ebene stets miteinander verschränkt sind.

„Die erfolgreiche Bewältigung der Übergänge als Eintritte in neue Bildungsinstitutionen wie den Kindergarten, die Grundschule oder die weiterführende Schule bedarf der Kompetenz des einzelnen Individuums und [der] Kompetenz des sozialen Systems und deren Kooperation.“ (Schaupp 2012, 162)

Innerhalb einer solchen Sichtweise wird der*die Übergänger*in nicht als Symptomträger adressiert und gescheiterte oder verlängerte Übergänge als individuums-spezifische Defizite gefasst. Das Aufbauen einer „Transitionskompetenz“ (Griebel & Niesel 2017; Drieschner & Gauß 2013) sowie das Ausbilden eines übergangs-relevanten Entwicklungs- oder Reifegrades (der dann bspw. als ‚Schulreife‘ oder ‚Ausbildungsreife‘ bescheinigt wird) können so als „soziokulturelles Konstrukt“ und im Sinne kooperativen Handelns als „Aufgabe für alle Beteiligten“ verstanden werden (Schaupp 2012, 165).

Übergänge können institutionell hervorgebracht und hervorgehoben werden:

„Institutionell sind Übergänge z.B. markiert durch Altersgrenzen für die Einschulung, Wissensbestände oder Kompetenzen, die als Voraussetzung für den Erwerb von Bildungsabschlüssen gelten, diese wiederum als Bedingung für den Eintritt ins Erwerbssystem. Das heißt, Übergänge können sowohl Vorbereitungen auf die nächste Lebensrolle als auch deren Überprüfung beinhalten.“ (Walther 2014, 22)

Gerade im Bildungssystem können Übertritte als systembedingte, normative Transitionen (bspw. Schuleintritt) oder aber als nicht-normativ gefasst werden, wobei diese unter anderem freiwillig (bspw. in die Hochschule) oder unvorhergesehen (bspw. Rückstufung) sein können. Übertritte können sozial markiert

sein (bspw. durch Willkommens- oder Abschlussfeiern) oder aber weitgehend unmarkiert bleiben (bspw. bei Klassenaufstieg). Allerdings gilt zu beachten, dass die Konstatierung von Übergängen immer auch mit individuellen Bedeutungszuweisungen verbunden ist. Das meint, dass es zum einen nicht von vornherein eine bestimmte (Höchst-)Anzahl an Übergängen festgesetzt werden kann, zum anderen, dass bestimmte Übergänge nicht per se als schwierig oder einfach bezeichnet werden können.

Dass gerade professionell-pädagogische Beziehungen immer schon *in* Übergängen begriffen sind, sei nach Giesecke (2010, 122) ihrem Lernzweck geschuldet:

„Im Unterschied zu den intimen Beziehungen wie Freundschaft und Liebe ist die pädagogische Beziehung immer auf ihre Auflösung angelegt: sie endet immer mit dem Ende ihres Zweckes, wozu auch gehört, dass je nach Ort oder Inhalt des Lernens eine neue pädagogische Beziehung eingegangen werden muß.“

Damit wird ein weiterer Aspekt pädagogischer Beziehungsgestaltung respektive pädagogischen Handelns im Kontext von Übergängen deutlich: der *Abbau* von professionell-pädagogischen Beziehungen. Diese Beziehungslösung erfolgt zum einen auf struktureller, zum anderen auf interpersonaler Ebene. Dadurch kann einer „Kontinuitätsdoktrin“, wie es von Drieschner & Gaus (2013) im Anschluss an Dolasse (2000) bezeichnet wird, entgegengewirkt werden. Unter dem Vorwand eines nahtlosen Überganges würden, dieser Doktrin folgend, immer mehr Transitionen – trotz ihrer institutionellen Vorgegebenheit – immer weniger markiert (etwa durch (Abschieds-)Rituale) und damit weniger pädagogisch bearbeitbar. Folglich werde der Übergang „seines Feier-Charakters enthoben [...] und die Eigenlogik und Fremdheit der neuen Umgebung sowie die damit verbundenen Herausforderungen verschleiert“ (Drieschner & Gaus 2013, 144). Dabei seien, laut Drieschner & Gaus (2013, 142), nicht alle Übergänge gleichermaßen von einer solchen Kontinuitätsdoktrin betroffen:

„Stärker markiert sind sie [die Abschiede; Anm.d.Verf.] etwa im Übergang von der Grundschule zum Gymnasium (durch die aufnehmende Institution), vom Gymnasium zum Studium (von der abgehenden und der aufnehmenden Institution). Kaum markiert sind sie etwa zwischen Schule und Beruf oder von der Grundschule zur Hauptschule.“

Es ergibt sich damit die paradoxe Situation, dass in gleichem Maße, in dem Lebensläufe und Biographien durch immer mehr Übergänge gezeichnet sind, viele davon immer weniger markiert werden und damit als weniger bearbeitungsrelevant erscheinen. Davon betroffen sind auch das Auflösen und Beenden pädagogischer Beziehungen, die als Teil pädagogischer Professionalität gefasst werden kann.

An dieser Stelle wird deutlich, dass Beziehungen und Beziehungsgestaltung nicht nur innerhalb pädagogischer Arbeitsfelder eine wesentliche Funktion erfüllen, sondern auch im Übergang zwischen Arbeitsfeldern. Damit rückt, im Sinne einer „Pädagogik der Übergänge“ (Hof u.a. 2014), der Übergang *als pädagogisches Handlungs- und Forschungsfeld* in den Blick. So wird auf den Sachverhalt geantwortet,

„dass es in vielen Fällen Übergänge im Lebenslauf sind, die Anlässe für pädagogisches Handeln sind, sei es die Vorbereitung auf einen anstehenden Übergang, sei es die Begleitung desselben oder die Kompensation der Auswirkungen im Falle eines Scheiterns an den herrschenden Normalitätsstandards.“ (Meuth u.a. 2014, 7)

Walther (2016, 134) sieht in (sozial-)pädagogischem Handeln gleichsam den „zentralen Modus der Gestaltung von Übergängen“.

Eine solche Gestaltung von Übergängen und Beziehungen im Kontext von Übertritten scheint auch deshalb relevant zu sein, als an solchen biographischen Schnittstellen selektive Praktiken und soziale Benachteiligungsmechanismen besonders wirksam sind. Übergänge werden damit zu „sozial strukturierte[n] Verteilerpunkte[n] [...], an denen bestehende soziale Ungleichheiten (verstärkt) wirken, Inklusions- und Exklusionsprozesse stattfinden und die soziale Selektion vorangetrieben wird“ (Fasching 2017, 19). Außer Acht gelassen darf dabei jedoch nicht, dass einerseits die pädagogische Bearbeitung von Übergängen diese selbst als Schwellen oder Hürden klassifiziert und damit auch Übergänge erschafft und dass andererseits Selektions- und Benachteiligungsmechanismen stark verwoben sind mit den organisationsspezifischen Aspekten pädagogischer Institutionen und damit Pädagogik selbst dazu neigt, Hierarchisierungen und Ungleichheiten zu (re-)produzieren. In diesem Sinne sei auch auf die Grenzen pädagogischen Handelns verwiesen.

Gerade deshalb gelte es im Zuge bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Übergangsforschung, Übergänge nicht als vermeintlich natürliche Gegebenheiten auszulegen, um sie dann von dieser Perspektive aus als ‚gelingen‘ oder ‚nicht-gelingen‘ einzuordnen und Verzögern oder Scheitern als individuelles Versagen zu deuten. Vielmehr „muss sich das Programm einer sich als reflexiv verstehenden erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung dadurch auszeichnen, dass sie Übergänge nicht als selbstverständlich gegeben ansieht, sondern ihre Herstellung selbst zum Forschungsgegenstand macht“ (Walther 2016, 127). Sowie Übergänge im Kontext der Pädagogik als heuristische Forschungskonstrukte (vgl. ebd.) vor allem in ihrem Prozesscharakter gefasst werden können, um vorschnellem Klassifikationismus entgegenzuwirken, kann dies auch für die Erforschung von Beziehungen geltend gemacht werden.

In diesem Sinne wird beim Ein- und Austritt in und aus Bildungsinstitutionen und pädagogischen Arbeitsfeldern sowie an institutionellen, aber auch lebens-

geschichtlich-biographischen Schnittstellen professioneller pädagogischer Arbeit und Beziehungsgestaltung eine wesentliche, bedeutsame Rolle zuteil.

4 ...über die Lebensalter

Pädagogische Arbeitsfelder und damit auch pädagogische Beziehungen und Übergänge, die innerhalb und zwischen ihnen bewältigt werden müssen, orientieren sich an Lebensaltern. So wie etwa die Arbeitsbeziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen nur im Kontext der Schulzeit derjenigen Schüler*innen aufrecht ist, besteht etwa auch die professionell-pädagogische Beziehung zwischen Pflegepersonal und den Pflege beziehenden Personen nur im zeitlichen und örtlichen Rahmen der Pflege und zumeist nur in einer bestimmten Lebensphase bzw. ab einem bestimmten Alter. Meuth u.a. (2014, 7) verzeichnen dabei, dass „neben der Kindheit und Jugend zunehmend auch das jüngere, mittlere und höhere Erwachsenenalter in den Blick pädagogischer Institutionen kommen.“ Wie Beziehungen auch im Kontext von Übergängen im hohen Alter im Besonderen vom Changieren zwischen Autonomie und Abhängigkeit betroffen sind und inwiefern diese pädagogisch bearbeitbar sein können, ist dabei eine zentrale Frage.

Böhnisch (2012, 64) sieht Lebensalter und Übergänge im Besonderen durch die heutige Industriegesellschaft geprägt und verwoben. Demnach würden bestimmte Lebensalter oder -phasen nicht nur bestimmte Übergänge notwendigerweise mit sich bringen, sondern auf einer tieferliegenden Ebene auch eine „Entgrenzung der Lebensalter“ mit einer „Freisetzung von Übergängen“ korrespondieren. Dies meint, dass in heutigen Gesellschaften „traditionalisierte Rollenübernahmen“ weitgehend abnehmen und Lebensverläufe damit prekärer oder zumindest unvorhergesehener werden. Dies wird auch unter Entstandardisierung oder Entstrukturierung des Lebenslaufes gefasst. Insofern, als Übergänge auch als soziale Brennpunkte für Inklusion und Exklusion oder Segregation gesehen werden können, betont Böhnisch (2012, 63), dass sich eine „Integrations- und Desintegrations-thematik durch alle Lebensalter zieht.“

Nichtsdestotrotz (oder mehr denn je) sehen sich Individuen dadurch im Laufe ihres Lebens damit konfrontiert, ihre Beziehungen und Rollen im Zuge von Übergängen zu modifizieren. Eine wesentliche pädagogische Bearbeitungsmöglichkeit von Beziehungen im Kontext früher Übergänge sehen Drieschner & Gaus (2013, 136) in der „schrittweisen Lösung personaler Beziehungen und des sukzessiven Aufbaus rollenförmiger Beziehungen“. Ein solcher Aufbau rollenförmiger Beziehungen wird jedoch dadurch erschwert, dass durch die „Entstrukturierung des Lebenslaufes bei bleibender Spannung von Individualisierung und Standardisierung

[...] das biographische Steuerungsmedium [...] nun die Selbstthematisierung und nicht mehr die traditionalisierte Rollenübernahme [ist]“ (Böhnisch 2012, 60).

Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass Übergänge nicht nur über alle Lebensalter hinweg bedeutsam sind und prekär sein können, sondern dass an Übergängen auch Menschen in verschiedenen Lebensaltern beteiligt sind und es im Kontext der Gestaltung von Übergängen und professionell-pädagogischen Beziehungen auch oftmals um die Modellierung von Generationenverhältnissen geht (vgl. Böhnisch 2012; Prengel 2013).

Die Gestaltung von Beziehungen im Allgemeinen wie professionell-pädagogischer Beziehungen im Besonderen ist schließlich nicht nur im Lichte der Bewältigung von lebensgeschichtlichen Übergängen, sondern im Sinne bildsamer Übergänge zu betrachten. Den Zusammenhang von Bildung und Beziehung über die Lebensspanne erörtern etwa Niesel & Griebel (2013, 215): Auch, wenn sich die Beziehungsmerkmale aufgrund von Alter und Geschlecht verändern, bleibe „die Beziehungsqualität [...] für Bildungsprozesse jedoch bedeutsam“.

Diese einführenden Bemerkungen stellen einen Problemaufriss dar und können die Bandbreite der Thematik nur andeuten. Im Rahmen des hier Skizzierten setzen die einzelnen Beiträge spezifische Schwerpunkte und beleuchten Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern oder Beziehungen im Kontext von Transitionen zwischen pädagogischen Arbeitsfeldern unter einem bestimmten Blickwinkel.

Literatur

- Biewer, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhnisch, L. (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Dörr, M. & Müller, B. (2012): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: dies. (Hrsg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München: Beltz Juventa, 7-31.
- Drieschner, E. & Gaus, D. (2013): Grenzen im Erziehungsprozess: Nähe und Distanzregulationen an Übergängen im Bildungssystem. In: G. Strobel-Eisele & G. Roth (Hrsg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 131-146.
- Fasching, H. (2017): Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-28.
- Giesecke, H. (2010): Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. Weinheim und München: Juventa.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Harding, S. (1990): Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht. Hamburg: Argument Verlag.

- Hoyer-Neuhold, A. & Sorge-Grace, M. (2015): Pädagogische Beziehungen. In: A. Czejkowska, R. Ortner & M. Thuswald (Hrsg.): Facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung. Wien: Löcker, 59–74.
- Krautz, J. & Schieren, J. (2013): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim: Beltz Juventa, 7–28.
- Meuth, M., Hof, Ch. & Walther, A. (2014): Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. In: dies. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa, 7–13.
- Niesel, R. & Griebel, W. (2013): Übergang von der Familie in eine Kindertageseinrichtung. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 215–231.
- Prange, K. (2014): Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pregel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Singer, M. (2010): Feministische Wissenschaftskritik und Epistemologie: Voraussetzungen, Positionen, Perspektiven. In: R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 292–301.
- Strobel-Eisele, G. & Roth, G. (2013): Einleitung: Koordinaten pädagogischer Beziehungen. In: dies. (Hrsg.): Grenzen beim Erziehen. Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 9–22.
- Walther, A. (2014): Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Beltz Juventa, 14–36.
- Walther, A. (2016): Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 61. Jg., H. 2, 121–138.

Annedore Prengel

Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos

Zusammenfassung:

Der Beitrag analysiert in internationaler Perspektive berufsethische Ansätze für pädagogische Arbeitsfelder und kritisiert das Fehlen einer „Pädagogikethik“. Die Notwendigkeit pädagogischer Ethik wird empirisch anhand von Befragungs- und Beobachtungsstudien begründet. Die „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ werden als ein Beispiel für eine deutschsprachige Kodifizierung ethischer Anforderungen an pädagogisches Handeln auf der Beziehungsebene vorgestellt. Dabei wird herausgearbeitet, dass in allen Bildungsstufen gemeinsame Leitlinien maßgeblich sind und dass die stufenübergreifende Orientierung daran Übergänge erleichtern kann.

Abstract:

From an international perspective this article analyses ethical approaches for professions and fields of work in pedagogical contexts and criticizes the absence of a genuine pedagogical code of ethics. The necessity of such ethics will be derived empirically from survey and observational studies. Then, the “Reckahner Reflexionen” will be introduced as an example of already existing ethical guidelines for educators’ and pedagogues’ actions, specifically concerning social relationships. Additionally, the necessity of collectively shared ethical guidelines for persons working in all field of education and pedagogy and their benefits for transitions will be exposed.

Für alle Berufe gilt, dass sie professionelle und ethische Orientierungen brauchen, weil sie mehr oder weniger gelingende und keineswegs fehlerfreie Resultate hervorbringen. Das betrifft in besonderer Weise pädagogische Berufe, denn pädagogisches Handeln ist außerordentlich einflussreich im Hinblick auf die Entwicklung der Angehörigen der jüngeren Generationen.

Der folgende Beitrag berichtet über internationale berufsethische Ansätze für pädagogische Arbeitsfelder und kritisiert das Fehlen einer „Pädagogikethik“. Die Notwendigkeit pädagogischer Ethik wird empirisch anhand von Befragungs- und Beobachtungsstudien begründet. Die *„Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“* werden als ein Beispiel für eine deutschsprachige Kodifizierung ethischer Anforderungen an pädagogisches Handeln auf der Beziehungsebene vorgestellt.

Über Pädagogikethik nachzudenken ist eine Herausforderung, die sich an *alle* Bildungsstufen richtet. Dabei stellt sich die Frage: Was bedeutet Pädagogikethik für Übergänge zwischen Bildungsstufen? Bei der Arbeit an dieser Frage ist es sinnvoll, verschiedene Perspektiven einzunehmen. Wir können eine Perspektive wählen, in der deutlich wird, ob und wie sich Bildungsstufen im Hinblick auf ethische Fragen unterscheiden. In einer anderen Perspektive können wir danach fragen, welche gemeinsamen ethischen Prämissen stufenübergreifend gelten sollten. In diesem Beitrag wird herausgearbeitet, dass in allen Bildungsstufen gemeinsame ethische Prinzipien maßgeblich sind und dass die stufenübergreifende Orientierung an diesen Leitlinien Übergänge erleichtern kann.

1 Dokumente zur Pädagogikethik

In menschenrechtlichen Deklarationen, gesetzlichen Vorgaben und professionellen Selbstverpflichtungen werden ethisch begründete Anforderungen an pädagogisches Handeln formuliert. Ein Beispiel aus diesen international verbreiteten Texten findet sich im Österreichischen Bundesverfassungsgesetz über die Rechte von Kindern in der Fassung vom 10.7.2017. Dort heißt es in Artikel 5, Absatz 1: *„Jedes Kind hat das Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, die Zufügung seelischen Leides, sexueller Missbrauch und andere Misshandlungen sind verboten“*. Die Kinderrechtskonvention fordert grundsätzlich in allen Situationen die Berücksichtigung des Wohls des Kindes. Diese allgemeinen auf staatliches Handeln bezogenen Vorgaben werden in dem im Jahr 2016 erschienenen Manifest mit dem Titel *„Kinderrechte, Demokratie und Schule“* für schulische Situationen konkretisiert (vgl. Krappmann 2016). Als eine eigene Textsorte können sogenannte „Codes of ethics“ und „Codes of conduct“ analysiert werden, die international vielerorts verbreitet sind. Ein Beispiel bildet die Kodifizierung pädagogischen Handelns, die von der US-amerikanischen National Education Association seit 40 Jahren herausgegeben wird und inzwischen auch wieder erneuert wurde (vgl. National Education Association 1975; 2016). Über nationale Manifestationen hinaus sind auch länderübergreifende Deklarationen entstanden, so die durch die gewerkschaftliche Bildungsbildungsinternationale verabschiedete „Erklärung zum Berufsethos“ (vgl. Bildungsbildungsinternationale/GEW 2007). Auch auf europäischer Ebene ist

die „Pan European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education“ des Council of Europe (2015) zu finden (vgl. Reckahner Reflexionen 2017, 18f.; Nuland 2009). Die Durchsicht der einschlägigen Publikationen ergibt, dass im Hinblick auf die Qualität pädagogischer Beziehungen zwar regelmäßig Ansprüche an professionelles Handeln vorkommen, dass diese aber eher knapp, andeutend und implizit formuliert werden. Eine Ausnahme bildet das Berufsleitbild, das sich der Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008) gegeben hat, mit der Standesregel Nr. 9 werden Anforderungen an die anerkennende und nichtdiskriminierende Lehrer-Schüler-Beziehung eingehend thematisiert.

Obwohl eine Suche nach Texten zur professionellen pädagogischen Ethik eine unabschließbare Reihe an einschlägigen Dokumenten zu Tage fördern kann, ist ein Mangel an wissenschaftlich fundierten Auseinandersetzungen mit Fragen der pädagogischen Berufsethik zu konstatieren (vgl. Krämer & Bagattini 2015). Die für berufsethische Fragen zuständige philosophische Teildisziplin der Angewandten Ethik lässt in ihren prominenten Publikationen das Stichwort „Pädagogikethik“ vermissen. Das gilt für die Handbücher von Nida-Rümelin (1996, 2. Aufl. 2005), Nikolaus Knoepffler (2009) und Dagmar Fenner (2010). Seltene Ausnahmen bilden die einführende Monografie von Annemarie Pieper (2017) sowie der einführende Sammelband, den diese Autorin 1998 gemeinsam mit Urs Thurnherr herausgegeben hat sowie die theoretische Studie von Klaus Prange. Aufschlussreich ist die Tatsache, dass in diesen Publikationen weniger von „Pädagogikethik“ die Rede ist, als dass umschreibende Formulierungen vorkommen, so u.a. „*Ethik und Pädagogik*“, „*ethische Dimension der Pädagogik*“, „*pädagogische Ethik*“ (vgl. z.B. Hügli 1998) oder „*Ethik der Pädagogik*“ (vgl. Prange 2010).¹ Daran lässt sich ablesen, dass einer „Pädagogikethik“ bisher kein vergleichbarer Status zukommt, wie den etablierteren Bereichsethiken „Medizinethik“, „Wirtschaftsethik“, „Medienethik“ oder „Tierethik“ – um nur einige Beispiele zu nennen.

2 Befunde zur Qualität pädagogischer Beziehungen

Das pädagogische Berufsethos betrifft alle relevanten Handlungsebenen, also sowohl das *fachlich* angemessene Zeigen, als auch das *persönlich* angemessene Anerkennen (vgl. Kalicki 2014; Bohnsack 2013).² Auf der didaktischen Ebene gehört bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zu ethisch angemessenem

1 Nicht auf Pädagogikethik, sondern auf das Lernen der Schüler*innen im Ethikunterricht beziehen sich ethikdidaktische Untersuchungen, z.B. Kenngott 2011.

2 Der Zusammenhang beider Modi pädagogischer Tätigkeit ist besonders hervorzuheben, wenn es um die Arbeit mit Lernenden geht, die von emotional-sozialen Beeinträchtigungen betroffen sind (Heinzel 2004; Becker/Prengel 2016).

Handeln in Kindertageseinrichtungen und Schulen die fachlich fundierte und altersangemessene Vermittlung von Weltwissen und Fähigkeiten, wie sie Diskursen zu elementarpädagogischen Bildungsbereichen und schulpädagogischen Fächern gefasst wird (vgl. König 2010; Wagner 2007; Müller-Using 2010).

Auf der fachlichen Ebene sind strukturelle Voraussetzungen von Bildung für die Übergänge folgenreich. Während das Regelschulsystem seine Bildungsangebote in jahrgangsbezogenen Curricula aufeinander aufbaut, ermöglicht Inklusive Pädagogik in jedem Jahr der Teilnahme am Bildungssystem individuell adaptiv den Zugang zum zur persönlichen Lernausgangslage passenden Angebot. Daraus folgt, dass pädagogische Angebote im Inklusiven Unterricht weniger altersbezogen, als vielmehr kompetenzbezogen gestaltet werden. So streben sie passende Angebote für ein Kindergartenkind, dass im fünften Lebensjahr komplexe Texte lesen kann ebenso an wie für einen Jugendlichen, der im fünfzehnten Lebensjahr einfache Piktogramme entziffern kann. Damit werden Trennungen zwischen Bildungsstufen partiell aufhebbar und Übergänge flachen ab. In jedem Fall haben unabhängig von strukturellen Gegebenheiten pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte die ethisch begründete Aufgabe, fachwissenschaftlich und fachdidaktisch kompetent das Lernen der Kinder und Jugendlichen zu ermöglichen.

Die Entwicklung von Wissen und Können hängt in allen pädagogischen Settings maßgeblich von der Qualität der pädagogischen Beziehung ab. Diese relationalen Zusammenhänge werden in der erziehungswissenschaftlichen Tradition im Denkbild des didaktischen Dreiecks veranschaulicht (vgl. Blanck 2012). Im bildungswissenschaftlichen Mainstream im 21. Jahrhundert ist eine gewisse Vernachlässigung der intersubjektiven Beziehungsebene zu konstatieren, aber eine Vielzahl an Forschungsrichtungen, die im 20. Jahrhundert Bedeutung erlangten, belegt übereinstimmend, wie ausschlaggebend pädagogische Beziehungen für eine gute Entwicklung der Angehörigen der jungen Generationen in allen Bildungsstufen ist. Vor allem die pädagogisch-psychologische Bindungsforschung, die Bedürfnisforschung, die Führungsstilforschung sowie die geisteswissenschaftlichen Studien zum pädagogischen Bezug, zum pädagogischen Verhältnis und zum pädagogischen Takt arbeiten mit ihren unterschiedlichen Vorgehensweisen heraus, dass der Qualität pädagogischer Beziehungen eine große Bedeutung zukommt (vgl. zusammenfassend mit umfassenden Quellenangaben Prengel 2013, 25-57). Inzwischen sind in den letzten Jahren auch theoretisch argumentierende Monografien, Herausgeberbände und Aufsätze erschienen, die diese Zusammenhänge vielseitig untersuchen (vgl. z.B. Künkler 2011, Prengel 2013, Tillack u.a. 2014, Liegle 2017) und relationentheoretisch vertiefen (so vor allem Schäffter 2013 oder auch Schaller 2012).

In Österreich widmete sich Volker Krumm intensiv der Frage nach problematischen pädagogischen Interaktionen. Er wendete u.a. die Methode der Fragebogenerhebung mit ehemaligen Schüler*innen an und kam zu dem Ergebnis, dass

alle Befragten sich an miterlebtes Fehlverhalten in Lehrer-Schüler-Beziehungen erinnerten. Ca. drei Viertel aller Befragten berichteten von gegen sie selbst gerichteten persönlich erlebten Kränkungen durch Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Krumm 2003; Krumm & Ecksein 2002).

Untersuchungen sowohl von *aner kennenden* als auch von *verletzenden* Tendenzen pädagogischen Handelns werden im Projektnetz INTAKT (Pädagogische Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) in verschiedenen Kontexten durchgeführt. In relationen- und anerkennungstheoretisch fundierten Beobachtungsstudien wird interaktives Lehrer- und Erzieherhandeln in Form von Feldvignetten kontinuierlich protokolliert und einer der sechs Kategorien *sehr anerkennend*, *anerkennend*, *neutral*, *verletzend*, *stark verletzend* und *schwer einzuordnen/ambivalent* zugeordnet. In qualitativen Auswertungen werden einzelne ausgewählte Feldvignetten interpretiert und in quantitativen Auswertungen wird der inzwischen auf über 12 000 Feldvignetten angewachsene Datensatz im Hinblick auf verschiedenste Kriterien rechnerisch verarbeitet. Die INTAKT-Projekte verfolgen eine explorative Forschungsstrategie. Leider können in unserem Vorhaben Zugänge zu repräsentativen Stichproben nicht ermöglicht werden, so dass auch Aussagen zu einer Grundgesamtheit nicht möglich sind. Dennoch erlaubt der große Datensatz das Herausfiltern und Auswerten nach ausgewählten geschichteten Merkmalen, die begründete Annahmen zum Vorkommen von anerkennendem und verletzendem pädagogischen Handeln zulassen (vgl. Prengel 2013; Prengel u. a. 2016; Tellisch 2015).

Mit guten Gründen lässt sich aufgrund unserer Beobachtungsstudien sagen, dass durchschnittlich ca. drei Viertel aller pädagogischen Interaktionen als anerkennend oder neutral einzustufen sind. Demgegenüber müssen durchschnittlich 20% als verletzend und weitere 5 Prozent als sehr verletzend kategorisiert werden. Diese durchschnittlichen Tendenzen sind von der Krippe an sowohl in frühpädagogischen als auch in schulpädagogischen Kontexten vorzufinden. Allerdings muss unbedingt berücksichtigt werden, dass die genannten Durchschnittswerte nichts aussagen können über die Handlungsweisen einzelner Pädagoginnen und Pädagogen, denn häufig anerkennende und häufig verletzende Personen arbeiten Tür an Tür. In Einrichtungen und Schulen mit dezidiert anerkennungsorientierter Schul- und Einrichtungskultur und Tradition fallen die Befunde besser aus, aber auch hier finden sich in der Regel noch einzelne Lehr- und Fachkräfte, die zu häufigem Fehlverhalten auf der Beziehungsebene neigen.

Insgesamt ist festzuhalten, dass seelische Verletzungen die *häufigste Form der Gewalt* gegen Angehörige der Kindergeneration sowohl im Kindergarten als auch in der Schule bilden. Während andere Gewaltformen, die in pädagogischen Kontexten vorkommen, vor allem Körperstrafen und sexualisierte Übergriffe, eindeutig verboten sind, öffentlich zur Diskussion stehen und auch juristisch bekämpft werden, bleiben seelische Verletzungen meistens unbeachtet. An dieser Stelle macht

sich das Fehlen einer Pädagogikethik und einer pädagogischen Kunstfehlerlehre empfindlich bemerkbar.

Für Übergänge zwischen Bildungsstufen folgt daraus, dass sie eine wesentliche Gemeinsamkeit aufweisen: Stets hängt es für Kinder und Jugendliche von zufälligem „Glück“ ab, ob sie zu Erzieherinnen oder Lehrerinnen in die Gruppe oder Klasse kommen, wo sie Anerkennung genießen oder Verletzung erleiden (vgl. Pianta 2014).

Alle Bildungsorte haben darum die gemeinsame kinderrechtlich begründete Entwicklungsaufgabe, die Qualität ihrer pädagogischen Beziehungen zu verbessern (vgl. Maywald 2012; Prengel 2016; Wapler 2016). Dazu werden im nächsten Teil des Beitrags Vorschläge unterbreitet.

3 Vorschläge der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Nach einem fünfjährigen Prozess, an dem insgesamt ca. 150 Expertinnen und Experten aus zahlreichen Bildungsbereichen beteiligt waren, wurden im Jahr 2016 das Manifest „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ formuliert³. Vom Jahr 2017 an wird das Manifest mit Hilfe der Robert Bosch Stiftung weitläufig in allen Bundesländern und in anderen europäischen Ländern verbreitet. Herausgegeben werden die Reckahner Reflexionen vom Rochow-Museum und Akademie für geschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam e.V., vom Deutschen Institut für Menschenrechte, vom Deutschen Jugendinstitut und vom MenschenRechtsZentrum der Universität Potsdam. Die Initiative verortete sich in der Rochow-Akademie, um in Sinne der Theorie des kulturellen Gedächtnisses (vgl. Assmann 2006), an philanthropische Traditionen der Aufklärung anzuknüpfen, die im 18. Jahrhundert eine kinderfreundliche Pädagogik in der Reckahner Musterschule realisierten (vgl. Schmitt 2007).

Die Reckahner Reflexionen enthalten die folgenden 10 Leitlinien für pädagogisches Beziehungshandeln.

3 Zahlreiche Personen und Institutionen haben das Manifest unterzeichnet, die Namenliste ist einsehbar unter: <http://paedagogische-beziehungen.eu/unterstuetzer-der-reckahner-reflexionen/>. Weitere Unterzeichnungen sind willkommen. Gedruckte Materialien, eine Broschüre, ein Plakat und Flyer, können kostenlos im Rochow-Museum bestellt werden.

„Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Gute pädagogische Beziehungen bilden ein Fundament dafür, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Darum soll mit den hier vorliegenden ethischen Leitlinien die wechselseitige Achtung der Würde aller Mitglieder von Schulen und Einrichtungen gestärkt werden. Die Leitlinien sollen Reflexion anregen und als Orientierung für dauerhafte professionelle Entwicklungen auf der Beziehungsebene dienen. Sie wenden sich an Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens.

Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

Handlungsebenen der Stärkung pädagogischer Ethik

1. Menschenrechtlich orientierte Schul- oder Einrichtungsordnungen werden vereinbart, sie enthalten demokratische Verfahren zur Bearbeitung von Konflikten zwischen allen Beteiligten.

2. *Personen in Leitungspositionen fördern anerkennende pädagogische Beziehungen und werden dabei von der Einrichtungs- oder Schulaufsicht unterstützt.*
3. *Für Kinder, Jugendliche und Eltern werden interne und externe Ansprechstellen geschaffen, an die sie sich wenden können, wenn Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sich Fehlverhalten.*
4. *Kollegien und Teams arbeiten an der kinderrechtlichen Qualität ihrer pädagogischen Beziehungen. Dazu werden regelmäßige Sitzungen fest im wöchentlichen Zeitplan verankert. Sie dienen der kollegialen Rückmeldung und der Selbstreflexion. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte lassen sich bei Bedarf beraten. Alle Angehörigen der Schule oder Einrichtung sorgen dafür, dass bei professionellem Fehlverhalten interveniert wird, um die Situation zu verbessern.*
5. *Auf allen Ebenen im Bildungssystem werden Strategien zur Unterstützung ethisch begründeten pädagogischen Handelns entwickelt. Verwaltungen, Träger, Organisationen, Verbände, Stiftungen und Politik fördern dazu Prävention, Intervention, Forschung, Ausbildung, Fortbildung, Beratung, Beschwerdemöglichkeiten und juristische Klärungen sowie die Bereitstellung von Ressourcen.*

Warum werden Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen gebraucht?

Laut Kinderrechtskonvention und Gesetzgebung sind seelische Verletzungen unzulässig: Diese Leitlinien einer pädagogischen Selbstverpflichtung setzen sich unter besonderer Berücksichtigung seelischer Verletzungen ein für die international gültigen Kinderrechte und für das Gewaltverbot in der Erziehung, das in nationalen demokratischen Verfassungen und Gesetzen verankert ist. Sie wenden sich zugleich gegen alle Formen der Gewalt und beziehen die Arbeit gegen körperliche, sexualisierte, miterlebte und vernachlässigende Gewalt mit ein. Die Reckahner Reflexionen betreffen alle Kinder und Jugendlichen in vielfältigen Lebenslagen und tragen bei zu Menschenrechtsbildung, Antidiskriminierung, Partizipation und Inklusion auf der Beziehungsebene des ununterbrochen stattfindenden professionellen Handelns.

Seelische Verletzungen kommen zu oft vor und werden zu wenig beachtet: Viele Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte realisieren alltäglich genügend gute pädagogische Beziehungen. Sie zeigen, dass es im Bildungssystem möglich ist, die Lernenden respektvoll anzusprechen. Aber zugleich erfahren Kinder und Jugendliche auf allen Bildungsstufen Verletzungen durch Erwachsene, die sie betreuen und unterrichten. Durchschnittlich sind vermutlich mehr als 5 % aller pädagogischen Interaktionen als sehr verletzend und weitere 20 % als leicht verletzend einzustufen. Seelische Verletzungen sind die verbreitetste Gewaltform, von der Kinder und Jugendliche betroffen sind. Die Reckahner Reflexionen machen auf seelische Verletzungen aufmerksam, um zur Verbesserung pädagogischer Beziehungen beizutragen.

Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte sowie Kinder und Jugendliche brauchen gute pädagogische Beziehungen, damit Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen: Anerkennung trägt dazu bei, dass Kinder ihre Rechte und ein erfülltes Leben genießen können. Seelische Verletzungen beschädigen das emotionale, soziale und kognitive Gedeihen aller Kinder. Anerkennung der Rechte, der Würde und der Bedürfnisse von Kindern fördert die Entfaltung der Persönlichkeit sowie Achtung der Menschenrechte, Bildung, Teilhabe, Selbstwirksamkeit und Verantwortungsübernahme. Die Erfahrung von Zugehörigkeit in Kindheit und Jugend dient der Gewaltprävention und kann gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit vorbeugen. Für die ganztägige Bildung ist die Pflege guter pädagogischer Beziehungen besonders wichtig. Dabei sind Kinder und Jugendliche mit traumatisierenden und risikoreichen Lebenserfahrungen auf dauerhaft haltgebende Beziehungen zu ihren Pädagoginnen und Pädagogen besonders angewiesen. Notwendig ist eine kritische Auseinandersetzung mit manipulierenden, ausgrenzenden und etikettierenden Erziehungsmethoden, die häufig kurzfristige Erfolge versprechen und die den Grund für Störungen nur bei Kindern und Jugendlichen suchen und den Anteil von Erwachsenen daran ausblenden.

Die Reckahner Reflexionen dienen der Auseinandersetzung mit der Ethik pädagogischer Beziehungen in Teams und Kollegien sowie auf weiteren Handlungsebenen: Pädagogische Situationen brauchen Reflexion, weil sie einzigartig, unvorhersehbar und widersprüchlich sind. Die Reckahner Reflexionen formulieren in klarer, sparsamer Sprache wegweisende menschenrechtliche Grundlagen. Sie sollen helfen, pädagogische Situationen kollegial zu überdenken und an den Kinderrechten auszurichten. Zur Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte regen die Reckahner Reflexionen Initiativen auf allen Handlungsebenen des Bildungswesens sowie internationale Kooperation an. Dabei stehen die hier vorgelegten Reckahner Reflexionen selbst zur Diskussion, weil auch sie der Reflexion und immer wieder der Erneuerung bedürfen. Dafür nimmt die Redaktion gern Vorschläge entgegen“ (vgl. Reckahner Reflexionen 2017, 3f.).

Zu den hier vorgestellten Leitlinien sind einige Zusammenhänge anzumerken. Die erste Leitlinie enthält mit dem Anspruch „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“ die zentrale Vorgabe, von der die folgenden neun abgeleitet sind. Die dritte Leitlinie „Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen“ verdeutlicht den Wechselwirkungen zwischen relationalem, didaktischem und diagnostischem professionellen Handeln (s.o.) und informiert darüber, dass didaktisch und diagnostisch förderliches Handeln grundlegend auf Anerkennung beruht. Die sechste Leitlinie „Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet“ bezieht sich vor allem auf

Peer-Beziehungen der Kinder untereinander, aber auch auf die Beziehungen der Heranwachsenden zu Erwachsenen. Damit wird die Verantwortung der Erwachsenen für den Bildungsbereich des Sozialen Lernens und für demokratische Erziehung herausgestellt. Während alle anderen Leitlinien eindeutig professionelle Handlungsnormen, die aus kinderrechtlichen Ansprüchen der jungen Generation an die ältere Generation hervorgehen, thematisieren, spricht die sechste Leitlinie auch Entwicklungsaufgaben der jungen Menschen an, die lernen sollen, sowohl sich selbst zu achten und für sich selbst zu sorgen, als auch, andere zu achten und für andere zu sorgen.

Abschließend lässt sich resümieren, dass die Leitlinien der Reckahner Reflexionen uneingeschränkt stufenübergreifend gültig sind. Es lässt sich keine Leitlinie herausstellen, die für eine der Bildungsstufen unpassend wäre. Das hat für den Übergang zur Folge, dass man Kindern und Jugendlichen den Weg in weitere Bildungsstufen erleichtern kann, wenn sie sich darauf verlassen können, dass menschenrechtliche und demokratische Prinzipien in allen Stufen als grundlegend anerkannt werden.

Literatur

- Assmann, A. (2006): Der lange Schatten der Vergangenheit. Erinnerungskultur und Geschichtspolitik. München: C. H. Beck.
- Becker, U. & Prengel, A. (2016): Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. In: D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.): Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94-104.
- Bildungsinternationale / GEW (2007): Erklärung zum Berufsethos. Online unter: [http://www.ei-ie.org/ethics/file/\(2007\)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf](http://www.ei-ie.org/ethics/file/(2007)%20Declaration%20of%20Professional%20Ethics%20de.pdf) (Abrufdatum: 20.1.2018).
- Blanck, B. (2012): Vielfaltbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsmöglichkeiten. Berlin: De Gruyter.
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwächen. Opladen u. a.: Budrich.
- Council of Europe / 7th Prague Forum (2015): Pan-European Platform on Ethics, Transparency and Integrity in Education (ETINED). Document on the Ethical Behaviour of all Actors in Education. Online unter: https://www.coe.int/t/DG4/EDUCATION/etined/Etined_EthicalPrincipes_en.pdf (Abrufdatum: 20.1.2017).
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (2008): LCH Berufsleitbild. LCH Standesregeln. Zürich.
- Fenner, D. (2010): Einführung in die Angewandte Ethik. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag.
- Heinzel, F. (2004): Traktat vom „schwierigen Kind“ oder pädagogischer Optimismus. In: F. Heinzel & U. Geiling (Hrsg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS, 114-125.
- Hügli, A. (1998): Pädagogische Ethik. In: A. Pieper & U. Thurnherr (Hrsg.): Angewandte Ethik. Eine Einführung. München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, 312-337.
- Kalicki, B. (2014): Kindliche Entwicklung und die Bedeutung pädagogischer Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen, Band 1: Praxiszüge. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich, 47-56.

- Kenngott, E.-M. (2011): Ethik im Unterricht. In: R. Stoecker, Ch. Neuhäuser & M.-L. Raters (Hrsg.): Handbuch angewandte Ethik. Stuttgart und Weimar: J. B. Metzler, 215-218.
- Knoepfler, N. (2009): Angewandte Ethik. Köln, Weimar und Wien: Böhlau.
- König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Krämer, F. & Bagattini, A. (2015): Pädagogikethik – Ein blinder Fleck der angewandten Ethik. In: A. Prengel & H. Schmitt (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. Online unter: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (Abrufdatum: 25.10.2016).
- Krumm, V. (2003): Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur schwarzen Pädagogik. In: Pädagogik, 55 (12), 30-34. Erweiterte Fassung online unter: <http://www.lernwelt.at/downloads/wielehrerihreschuelerdisziplinieren.pdf> (Abrufdatum: 06.12.2018).
- Krumm, V. & Eckstein, K. (2002): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Online unter: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst%202002/krumm_202.pdf (Abrufdatum: 21.01.2012).
- Künkler, T. (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld: Transcript.
- Liegle, L. (2017): Beziehungspädagogik. Erziehung, Lehren und Lernen als Beziehungspraxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Maywald, J. (2012): Kinder haben Rechte: Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre). Weinheim und Basel: Beltz.
- Maywald, J. (2016): Kinderrechte in der Kita. Kinder schützen, fördern beteiligen. Freiburg, Basel und Wien: Herder.
- Müller-Using, S. (2010): Ethos und Schulqualität. Pädagogisch-ethische Aspekte im professionellen Umgang mit Schüler/innen in Dänemark, Finnland und Deutschland. Leverkusen-Opladen: Verlag Budrich UniPress.
- National Education Association (1975): Code of Ethics. Washington, D. C.: NEA. Online unter: <http://www.nea.org/home/30442.htm> (Abrufdatum: 1.10.2016).
- National Education Association (2016): NEA Handbook, Washington, D. C.: NEA. Online unter: <http://www.nea.org/home/19322.htm> (Abrufdatum: 1.10.2016).
- Nida-Rümelin, J. (2005/1996): Angewandte Ethik. Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung. Kröner.
- Nuland, S. van (2009): Teacher Codes: learning from experience. Paris: UNESCO/Int. Inst. for Educational Planning. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf> (Abrufdatum: 20.1.2017).
- Peters, R. S. (1966): Ethics and Education. New York: Routledge.
- Pianta, R. C. (2014): "Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships" - Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In: A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Barbara Budrich Verlag, 127-141.
- Pieper, A. (2017): Einführung in die Ethik. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Prange, K. (2010): Die Ethik der Pädagogik: Zur Normativität pädagogischen Handelns. Paderborn: Schöningh.
- Prengel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen u. a.: Budrich.
- Prengel, A. (2016): Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In: L. Krappmann & Ch. Perry (Hrsg.): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Schwalbach: Debus Pädagogik 2016, 149-161.

- Prenzel, A., Tellisch, Ch., Wohne, A. & Zapf, A. (2016): Lehr-Forschungsprojekte zur Qualität pädagogischer Beziehungen, In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 34. Jg., H. 2, 150-157.
- Prenzel, A. & Winklhofer U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u. a.: Budrich.
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Rochow-Edition: Reckahn 2017. Online unter: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/reckahnerreflexionen.html> (Abrufdatum: 1.12.2017).
- Schäffter, O. (2013): Soziale Beziehungen aus relationslogischer Sicht. Vorschlag zu einer relationaltheoretischen Heuristik. Ms. Berlin. Online unter: <http://ebwb.hu-berlin.de/team/schaeffter/downloads> (Abrufdatum: 30.7.2013).
- Schaller, F. (2012): Eine rationale Perspektive auf Lernen. Ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen den Menschen und von Solidarität. Opladen und Farmington Hills: Budrich University Press.
- Schmitt, H. (2007): Vernunft und Menschlichkeit. Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tellisch, C. (2015). Lehrer-Schüler-Interaktionen im Musikunterricht als Beitrag zur Menschenrechtsbildung. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- Wagner, P. (2007): Moralische Werte vermitteln und Bildungsprozesse unterstützen – ein Widerspruch? Vorurteilsbewusst intervenieren in der Kita. In: E. Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Berlin/Weimar: Verlag das Netz, 88-102. Online unter: <http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner%202007%20Moralische%20Werte.pdf> (Abrufdatum: 1.4.2016).
- Wapler, F. (2016): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen – Zwischen Paternalismus, Kindeswohl und Kindeswille. In: A. Prenzel & H. Schmitt (Hrsg.): Netzpublikationen der Rochow-Akademie. Online unter: <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (Abrufdatum: 1.1.2017).

II. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im Elementarbereich

Kathrin Trunkenpolz und Wilfried Datler

Frühe Übergänge. Annäherungen an Eingewöhnungs- und Transitionsprozesse anlässlich des Eintritts von Kindern in elementarpädagogische Einrichtungen¹

Zusammenfassung:

Im Zentrum des Beitrags steht der Übergang von der ausschließlich familiären Betreuung zur Betreuung in elementarpädagogischen Einrichtungen, wobei insbesondere auf das Erleben der Kinder und der Pädagog*innen in dieser Phase eingegangen wird. Ausgehend von Ergebnissen aus der Wiener Kinderkrippenstudie und weiterführenden Überlegungen aus der Transitionsforschung wird anhand von ausgewählten empirischen Materialien aus dem Forschungsprojekt „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“ die Bedeutung frühkindlicher Beziehungserfahrungen in der Familie für die Anbahnung von Beziehungen im Kindergarten dargestellt. Darüber hinaus wird skizziert, inwieweit über weite Strecken nicht bewusste Sorgen und Ängste von Pädagog*innen die Beziehungsgestaltung zu Kindern während der Eingewöhnungsphase mitbeeinflussen.

Abstract:

The paper centres on the transition processes from the exclusive childcare within the family to out-of-home day care in early childhood. The focus is especially laid upon both the children's and caregivers' experiences made during this process. Based on results of the Viennese survey on toddlers' adjustments to out-of-home care and further considerations from transition research, the importance of early childhood experiences with parents for the initiation of relationships in the kindergarten is described. The paper also outlines how far to a large extent not conscious worries and anxieties of caregivers influence the way relationships with

¹ Der Beitrag stützt sich auf Forschungsergebnisse, die der Wiener Kinderkrippenstudie (Leitung: Wilfried Datler in Kooperation mit Lieselotte Ahnert; Projektkoordination: Nina Hover-Reisner) und dem Forschungsprojekt „Regeln, Rituale und das Belastungserleben im Prozess der Eingewöhnung in den Kindergarten“ (Leitung: Wilfried; Projektkoordination: Kathrin Trunkenpolz) entstammen. Die Forschungsarbeiten wurden durch den FWF (Projektnummer P19567) und den Jubiläumsfonds der ÖNB (Projektnummer 16583) gefördert.

children are shaped during this stage of transition. These considerations are based on carefully chosen empirical material from the research project “Rules, Rituals and the Transition to Kindergarten”.

1 Vorbemerkung

Verbringt ein Kind zunächst die meiste Zeit in seiner Familie und setzt dann der Eintritt in die Kinderkrippe oder in den Kindergarten ein, so sehen sich alle Beteiligten mit einem einschneidenden Übergang konfrontiert, der zahlreiche Veränderungen mit sich bringt und zumeist mit tiefen Emotionen einhergeht (vgl. Griebel u.a. 2013; Salzberger-Wittenberg 2013, 55ff.; Datler u.a. 2014b): Eltern treten zum ersten Mal die Verantwortung für das Wohlergehen ihres Kindes an fremde Erwachsene ab und hoffen, dass ihrem Kind ausreichend fürsorglich und einfühlsam begegnet wird, nicht wissen könnend, wie ihr Kind mit den Pädagog*innen, den anderen Kindern und all den anderen Gegebenheiten zurecht kommen wird, mit denen es sich von nun an regelmäßig konfrontiert findet. Machen sich Eltern diesbezüglich Sorgen, so ist dies auch nicht unbegründet, denn sie muten ihren Kindern zu, an bis zu fünf Tagen in der Woche mehrere Stunden mit bislang fremden Menschen an einem bislang fremden Ort in einem Alter verbringen zu müssen, in dem sie noch in einem hohen Ausmaß auf die Verfügbarkeit ihrer Eltern oder anderer vertrauter Bezugspersonen angewiesen sind, an die sie sich bei Bedarf wenden können, um belastende Gefühle lindern und angenehme Gefühle verspüren zu können (vgl. M. Datler u.a. 2011). Sind solche vertrauten Bezugspersonen nicht vorhanden, so drohen Kleinkinder von belastenden Gefühlen der Angst, des Verlorenseins, der Ohnmacht, der Verzweiflung oder auch der Wut überschwemmt zu werden, ohne eine Möglichkeit zu haben, sich von diesen Gefühlen in angemessener Weise zu befreien. Erhalten Kinder in diesen Phasen ihrer Entwicklung wenig Unterstützung, so vermag das Erleben der Trennung und des Getrenntseins von vertrauten Bezugspersonen zu einem belastenden Ereignis zu werden, das die weitere Entwicklung von Kindern erheblich belastet (Robertson u.a. 1989).

2 Bezugnahme auf ausgewählte Ergebnisse der Wiener Kinderkrippen-Studie

Vor diesem Hintergrund wurde im Rahmen der Wiener Kinderkrippen-Studie neben anderen Fragestellungen das Ziel verfolgt, vertiefte Einblicke in den Verlauf von Eingewöhnungsprozessen von Kleinkindern unter besonderer Berücksichtigung der Art und Weise zu erhalten, wie Kleinkinder den Eingewöhnungsprozess

erleben. Dabei wurde insbesondere der allmählichen Entwicklung der Beziehung des Kindes zu Pädagog*innen und Peers für einen gelingenden Eingewöhnungsprozess große Bedeutung beigemessen (vgl. Datler u.a. 2015, Ereky-Stevens u.a. 2018). Auf zwei Ergebnisse dieser Studie möchten wir hier die Aufmerksamkeit lenken.

2.1 Unterschiedliche Prozesse der Eingewöhnung

Die Analysen und Auswertungen der umfangreichen empirischen Materialien der Wiener Kinderkrippenstudie machten deutlich, dass das Aufkommen und Regulieren schmerzlicher Gefühle in der Phase der Eingewöhnung von Kind zu Kind in einem hohen Ausmaß streut. In diesem Zusammenhang sei auf zwei Einzelfallstudien verwiesen, in deren Mittelpunkt Ursula und Jan stehen:

(a) Ursula, ein zweieinhalbjähriges Mädchen, verfügte von Beginn des Krippenbesuchs an über die Fähigkeit, Situationen, in denen sie unangenehme Gefühle verspürte, in interaktiver Weise so zu beeinflussen, dass dies mit der Linderung ihrer unangenehmen Gefühle einherging. Ihre überdurchschnittlich hoch ausgebildeten Fähigkeiten, sich sprachlich auszudrücken, kamen ihr ebenso entgegen wie der Umstand, dass es ihr immer wieder mit Charme und Hartnäckigkeit gelang, die Pädagoginnen selbst dann für sich zu gewinnen, wenn diese mit anderen Aufgaben befasst waren (vgl. Bock 2009; W. Datler u.a. 2011).

Als mit Fortdauer des Krippenbesuchs der direkte Kontakt mit den Pädagoginnen allmählich abnahm und Ursula weiterhin unter dem Getrenntsein von ihren vertrauten Bezugspersonen litt, konnte sie sich im symbolischen Spiel mit Puppen sowie im Kontakt mit anderen Kindern beruhigen: Puppen und Kindern ließ sie symbolisch und real jene Form von Zuwendung zukommen, nach der sie sich selbst sehnte. Dank ihrer Fähigkeit, unangenehme Gefühle durch das Herbeiführen von Interaktionen und durch das Gestalten von Spielsituationen zu lindern, konnte Ursulas Eingewöhnungsprozess letztlich gemäß den Kriterien für gelungene Eingewöhnung, die im Rahmen der Wiener Kinderkrippenstudie definiert wurden, als gelungen eingeschätzt werden. Diesen Kriterien zufolge ist ein Eingewöhnungsprozess dann erfolgreich verlaufen,

- wenn es dem Kind zusehends gelingt, Situationen in der Kinderkrippe als angenehm oder gar lustvoll zu erleben,
- wenn es sich all dem interessiert zuwendet, was das Kind in der Kinderkrippe vorfindet,
- und es in der Kinderkrippe mit anderen Kindern oder Erwachsenen in einen dynamischen interaktiven Austausch tritt.

(b) Diesen Kriterien zufolge verlief der Eingewöhnungsprozess des zweijährigen Jan weniger erfolgreich. Jan wirkte während der Eingewöhnungsphase ruhig und vorerst nicht weiter auffällig, doch wurde im Zuge der genaueren Analyse des

empirischen Materials deutlich, dass Jan mit erheblichen emotionalen Belastungen zu kämpfen hatte, obwohl dies in seinem manifesten Verhalten zunächst kaum auszumachen war. Einige Monate nach Beginn des Krippenbesuchs war allerdings deutlich zu erkennen, dass sich Jan im Krippen-Alltag stark zurückzog und gleichgültig wirkte. Er zeigte wenig bis gar kein Interesse an dem, was in der Einrichtung geboten wurde, und brachte Gefühle nur schwach zum Ausdruck. In Anlehnung an Grossmann (2011) wurde Jan im Forschungsprojekt als ein Kind gesehen, das sein Leid oft nur in stiller, kaum merklicher Weise zeigt (vgl. Fürstaller 2018). Haben es Pädagog*innen mit solchen Kindern zu tun, sehen sie sich nur selten veranlasst, ihnen vermehrt Nähe und Unterstützung zukommen zu lassen, obgleich sie dies dringend benötigen würden.

2.2 Die Trennungsprobleme der Kinder werden häufig unterschätzt

Im Rahmen der Wiener Kinderkrippen-Studie zeigte sich, dass viele Pädagog*innen in einer ersten Phase nach dem Beginn des Krippenbesuchs darum bemüht waren, Verständnis für den Trennungsschmerz der Kinder aufzubringen, sie zu beruhigen und sie dazu zu animieren, am Gruppengeschehen teilzunehmen. Diese Form der Beziehungsgestaltung änderte sich allerdings, sobald aus der Sicht der Pädagog*innen die Phase der „Eingewöhnung“ vorbei war. Die Entscheidung über das Ende der Eingewöhnungsphase erfolgte oft zu früh und wurde meist davon abhängig gemacht, ob ein neues „Eingewöhnungskind“ in die Gruppe kam oder die vorweg definierte Zeitspanne, in der die Eingewöhnung stattfinden sollte, vorbei war. Dem entsprach der Umstand, dass in der Gestaltung der Eingewöhnung nur in den seltensten Fällen nach einem theoretisch fundierten Konzept vorgegangen wurde. All dies hatte zur Folge, dass manche Kinder auch noch einige Monate nach ihrem Eintritt in die Einrichtung intensiv mit dem Thema der Trennung und damit einhergehenden schmerzlichen Gefühlen beschäftigt waren, ohne dass sie sich dabei von den Pädagog*innen ausreichend verstanden oder unterstützt fühlen konnten (vgl. etwa Datler u.a. 2010).

2.3 Zwei Folgefragen

Die eben skizzierten Hinweise, die der Wiener Kinderkrippenstudie entstammen, legen es nahe, sich unter anderem mit den folgenden Fragen näher zu befassen:

- Wie ist es zu verstehen, dass Kinder – wie beispielsweise Ursula und Jan – den Eintritt in die Kinderkrippe so unterschiedlich erleben und ebenso unterschiedlich darum bemüht sind, dabei aufkommende Gefühle zu lindern, die mit der Trennung und dem Getrenntsein von ihren vertrauten Bezugspersonen verbunden sind?
- Welchen Gedanken, Gefühlen oder Wünschen mögen Pädagog*innen veranlassen, die Beziehungen zu Kindern in der Eingewöhnungsphase häufig so zu gestalten, wie es eben skizziert wurde?

Wie in den weiteren Ausführungen dieses Beitrags gezeigt wird, bedarf es zur Diskussion solcher Fragen einer Ausweitung der Forschungsperspektive. Wir schlagen daher vor, die Untersuchung von Eingewöhnungsprozessen in die umfassendere Untersuchung von Übergangs- oder Transitionsprozessen einzubetten.

3 Von der Eingewöhnungsforschung zur Transitionsforschung

Dem Bereich der Eingewöhnungsforschung werden Studien zugerechnet, in denen untersucht wird, wie es Kindern gelingt (oder auch misslingt), in einschlägigen Einrichtungen Fuß zu fassen. Im Fokus der Untersuchung steht ab dem Zeitpunkt des Eintritts in die elementarpädagogische Einrichtung das Kind mit all den Erfahrungen, die es in der Einrichtung generell und im Zusammenspiel mit seinen Eltern, den Pädagog*innen und anderen Kindern im Besonderen sammelt und verarbeitet.

Davon unterscheiden wir Studien, die der Transitions- oder Übergangsforschung zuzurechnen sind (vgl. Datler u.a. 2014b; Datler u.a. 2018). In diesen wird im Sinne der Ausführungen von Griebel und Niesel (2015) davon ausgegangen, dass in Phasen des Übergangs mehrere Systeme von Veränderungen betroffen sind und alle Personen, die diesen Systemen angehören, Adaptionsleistungen vorzunehmen haben. Beginnt ein Kind etwa mit dem Besuch eines Kindergartens, so bringt dies nicht nur für das Kind, sondern auch für andere Mitglieder seiner Familie sowie für all jene, die im Kindergarten mit dem Kind befasst sind, Veränderungen mit sich, die auch das Zusammenspiel zwischen all diesen Personen und deren weitere Entwicklung betreffen. Darüber hinaus wird angenommen, dass Veränderungsprozesse, die durch den Eintritt des Kindes in eine elementarpädagogische Einrichtung angestoßen werden, bereits vor dem Beginn des regelmäßigen Besuchs des Kindergartens einsetzen.

Die Wiener Kinderkrippenstudie ist im Sinne dieser Ausführungen primär der Eingewöhnungsforschung zuzurechnen, während vor kurzem ein Projekt abgeschlossen wurde, das weit stärker den Ansprüchen der Übergangsforschung entspricht. Dieses Projekt handelt von Regeln, Ritualen und dem Eintritt in den Kindergarten.

3.1 Das Forschungsprojekt „Regeln, Rituale und der Eintritt in den Kindergarten“

Um Fragen, wie sie im Anschluss an ausgewählte Ergebnisse aus der Wiener Kinderkrippenstudie aufkamen, in differenzierter Art und Weise diskutieren zu können, wurden im Zuge der Gestaltung des Projektdesigns zentrale Annahmen der Transitionsforschung berücksichtigt.

(a) Nach den Anbahnungsgesprächen mit Familien und Kindergärten und nach dem Einholen entsprechender Einverständniserklärungen wurde zwei bis drei Monate vor dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten mit wöchentlich stattfindenden einstündigen Beobachtungen des Kindes nach der Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept in der Familie begonnen, die auch nach dem Beginn des Kindergartenbesuchs weitere fünf Monate lang in der Familie ihre Fortsetzung fanden (vgl. Datler u.a. 2014a). Mit einem Elternteil wurden zu drei Zeitpunkten während dieser Phase des Übergangs Interviews geführt. Diese Gespräche dienten dazu, Einblicke in die Vorstellungen der Eltern darüber zu erhalten, wie ihr Kind den Übergang erleben mag, aber auch darüber, wie sie selbst diese Phase erleben und welche Bedeutung sie in diesem Zusammenhang regelgeleiteten Aktivitäten und regelbestimmten Situationen zuschreiben. Darüber hinaus wurde einmal vor und einmal nach dem Kindertageeintritt die Bindungsqualität des Kindes zu einem Elternteil erhoben (vgl. Faisthuber 2018).

(b) Analog dazu fanden auch Erhebungen im Kindergarten statt. So wurde das Kind ab dem ersten Kindertage bis 5 Monate nach dem Beginn des Kindergartenbesuchs einmal in der Woche eine Stunde lang beobachtet. Mit der Bezugspädagogin des jeweiligen Fokuskindes wurden drei Interviews geführt und die Bindungsqualität des Kindes zur Pädagogin wurde erhoben. Im Unterschied zu den Erhebungen in der Familie wurden im Kindergarten darüber hinaus 6 Videoaufnahmen durchgeführt, in deren Zentrum das Fokuskind während des Kindergarten-Rituals des Morgenkreises oder des Mittagskreises stand.

(c) Überdies wurde die Absicht verfolgt, die Ergebnisse, die im Rahmen von vier Einzelfallstudien generiert wurden, nicht nur mit publizierten Wissensbeständen, sondern auch mit weiteren Formen des Expertenwissens in Verbindung zu setzen. Dazu wurden insgesamt 50 Interviews mit Expert*innen aus dem elementarpädagogischen Bereich geführt (vgl. Haberl & Trunkenpolz 2017). Darüber hinaus erfolgte eine Analyse von Lehrplänen, die für die Aus- und Weiterbildung von Kindergartenpädagog*innen entwickelt wurden. Die Ergebnisse dieser Lehrplananalyse wurden mit zentralen Erkenntnissen verbunden, die aus der Analyse der Einzelfallstudien und der Experteninterviews für die Aus- und Weiterbildung von Kindergarten-Pädagog*innen gewonnen wurden.

4 Aus der Einzelfallstudie „Noah“

4.1 Noah und seine Eltern vor dem Kindergarten-Eintritt

Die Analyse des Beobachtungsmaterials², das vor dem Eintritt Noahs in den Kindergarten entstand, machte Folgendes deutlich: Noah verbringt den Großteil des Tages mit Erwachsenen, zumeist entweder mit seinem Vater oder seiner Mutter. Kontakte mit Gleichaltrigen konnten während der Beobachtungstermine keine ausgemacht werden. Noahs Familienleben scheint den Analysen des umfangreichen Beobachtungsmaterials zufolge stark durch das Thema der Ordnung und der Kontrolle geprägt zu sein. So sind beispielsweise Situationen des Begrüßens und Abschiednehmens von Vater oder Mutter oder auch Essenssituationen stark von Regeln geleitet, deren Einhaltung die Eltern von Noah konsequent einfordern. Davon berichtet auch Noahs Mutter in den Interviews.

Damit einher geht auch die Kontrolle eigener Gefühle. Situationen, in denen Noah schmerzliche oder aggressive Gefühle explizit zum Ausdruck bringt, sind für die Eltern schwer aushaltbar und führen tendenziell dazu, dass sich die Eltern aus der Interaktion mit Noah zurückziehen. Noah muss dann häufig allein damit zurechtkommen, diese belastenden Gefühle zu regulieren. Diese zentralen Beziehungsmuster prägen die Art und Weise, wie Noah sich und andere wahrnimmt und erlebt und welche Handlungen er im Zusammensein mit anderen setzt. Dies wird wohl auch dann bedeutsam werden, wenn Noah vor der Herausforderung steht, im Kindergarten neue Kontakte mit den Pädagog*innen und Peers zu knüpfen.

4.2 Noahs erste Zeit im Kindergarten und die Bedeutung der Peers

Wenden wir uns nun einem Protokollauschnitt zu, in dem beschrieben wird, wie Noah mit seinem Vater am vierten Tag seines Kindergartenbesuchs morgens im Kindergarten ankommt.

„Als Noah gemeinsam mit seinem Vater an der Türschwelle des Kindergartens steht, hält Noah mit beiden Händen das linke Bein des Papas fest und sagt: ‚Hoch.‘ Der Papa nimmt ihn auf den Arm und Noah drückt sich an seinen Körper. Als die Pädagogin ihn begrüßt, drückt er sein Gesicht noch fester an den Körper des Vaters und dreht sein Gesicht zum Hals des Papas, sodass man es nicht mehr sehen kann. [...] Dann sagt der Papa, dass sie mal zur Garderobe gehen und die Schuhe ausziehen werden. Er

2 Die Beobachtungen, auf die wir uns im Folgenden stützen werden, wurden von Judith Wellkamp und Melanie Leidwein durchgeführt, die Interviews wurden von Tanja Leberl und Susanne Mock geführt. Barbara Lehner, Margit Datler, Kathrin Trunkenpolz und Barbara Neudecker leiteten die Projektgruppen, in denen die Beobachtungen und die Interviews vorbereitet, begleitet und analysiert wurden. Ausgewählte Materialien waren überdies Gegenstand eines tiefenhermeneutischen Workshops mit Hans-Dieter König.

nimmt Noah vom Arm und Noah geht zur linken Seite des Papas und nimmt dessen linke Hand. Er bleibt stehen und schaut mit großen Augen in den Bewegungsraum, wo bereits einige Kinder spielen. [...] In der Garderobe setzt sich Noah rechts neben die Schuhbox und beginnt seine Schuhe auszuziehen. Dann stoppt er plötzlich und schaut nach links zu einem Mädchen, welches einen großen Pferde-Luftballon hat und damit durch den Raum spaziert. Noah folgt ihr mit seinen Augen und lächelt. Der Papa sagt: „Na, das ist aber ein toller Luftballon.“ Noah lächelt noch mehr. Dann kommt von rechts ein Mädchen mit einem lila Jojo, welches bei Bewegung zu leuchten beginnt. Sie geht ebenfalls durch den Raum. Noah schaut das Mädchen mit dem Jojo an, dann wieder zum Luftballon, dann wieder zum Jojo. Seine Mundwinkel sind hochgezogen, seine Augen groß. Der Papa spricht ihn an und sagt ihm, dass es heute aber viele interessante Sachen zu sehen gibt. Noah verfolgt weiterhin die beiden Kinder mit seinen Augen und schaut in den Raum hinein“ (Wellkamp 2016, Beob. 3/9)³.

In dieser Szene kommt in bemerkenswerter Weise zum Ausdruck, wie Noahs Interesse an den Kindern und ihrem Tun erwacht. Zunächst gelangt Noah in dieser Szene am Arm des Vaters sitzend in den Kindergarten. Als er von der Pädagogin angesprochen wird, drückt er sich fest an seinen Vater, vergräbt sein Gesicht an der Schulter des Vaters. Es ist offensichtlich, dass Noah zunächst die körperliche Nähe zum Vater sucht – ein Stück Geborgenheit und Sicherheit in einer für Noah wohl verunsichernden und noch immer neuen Situation.

Doch wenige Momente später dürften bei Noah Neugier und Interesse an dieser neuen Welt und vor allem an den Kindern aufkommen, die bereits im Bewegungsraum spielen. Er blickt immer wieder aufmerksam zu den anderen Kindern, schaut lächelnd dem Mädchen mit dem Luftballon zu und dem Mädchen mit dem blinkenden Jojo nach. Mit hochgezogenen Mundwinkeln und großen Augen scheint Noah darüber zu staunen, was in dieser neuen Welt alles los ist und was andere Kinder hier so tun.

Auf dieses Interesse an den anderen Kindern und Noahs freudiges Staunen geht nun sein Vater ein, indem er vom „tollen Luftballon“ und den „interessanten Sachen“ spricht, die es zu sehen gibt. Er macht darüber hinaus allerdings keine Anstalten, Noah zu helfen, mit Kindern auch in einen direkten Kontakt zu gelangen.

Nun wäre das nicht weiter erwähnenswert, wenn sich in dieser Szene nicht ein Problem ankündigen würde, das sich wie ein roter Faden durch die Projektmaterialien zieht: Noah entwickelt und zeigt Interesse an der Kindergartenwelt, die ihn umgibt, scheint darüber hinaus aber keine rechte Vorstellung davon zu haben, wie er insbesondere mit anderen Kindern in einen interaktiven Austausch gelangen kann. Er würde diesbezüglich Hilfe und Unterstützung benötigen, die

3 Die Zahlenangaben geben über die Protokollnummer sowie über die Nummer jener Zeile Auskunft, in der der zitierte Beobachtungsprotokoll-Ausschnitt beginnt. Obiger Protokollauschnitt stammt somit aus dem 3. Beobachtungsprotokoll und beginnt in Zeile 9.

er allerdings nicht erhält. Dies wird etwa auch in der nachfolgenden Szene deutlich, die sich zwischen Noah und der Pädagogin Sandra kurze Zeit nach der eben geschilderten Situation mit dem Vater ergibt. Als die Kinder am Vormittag ihre Jause erhalten, nähert sich die Pädagogin:

„Sandra setzt sich neben Noah. Dann gibt sie eine Schale für das Müsli auf seinen Teller. Dann stellt sie die gefüllte Müslischale links daneben und sagt zu Noah, dass er sich so viel nehmen könne, wie er wolle. Er schaut noch einmal in die Runde, legt dabei seinen Kopf wieder auf seine Schulter, die Hände sind auf seine Beine gelegt. [...] Sein Blick bleibt bei einem Mädchen hängen, welches sich gerade Honig in ihre Schale gibt. Sandra beobachtet Noah und fragt ihn, ob er auch Honig mag. Er nickt. Dann nimmt sie den Honig und gibt ein bisschen in Noahs Schale. Er schaut ihr dabei zu. Dann beginnt er zu essen. Nach einigen Löffeln stoppt er und schaut das Kind an, welches neben ihm sitzt und gerade eine Banane isst. Sandra fragt, ob er auch eine Banane möchte. Noah sagt: „Ja.“ [...] Sandra gibt ihm das Stück und er gibt es direkt in seinen Mund und schaut während des Kauens in die Runde“ (Wellkamp 2016, Beob. 3/73).

Auch hier in der Jausen-Situation wandert Noahs Blick immer wieder zu anderen Kindern. Er beobachtet sie aufmerksam und scheint daran interessiert zu sein, was sie tun. Sandra nimmt Noahs Blicke aufmerksam wahr und nutzt diese, um herauszufinden, was Noah wohl gerne essen möchte. Allerdings nutzt die Pädagogin diese Situation nicht, um Noah die anderen Kinder vorzustellen oder einen ersten begleiteten, behutsamen Austausch zwischen Noah und den Kindern, die neben ihm Jause essen, zu initiieren.

Einige Monate später erhält Noah vor allem in Phasen des freien Spiels im Vergleich zu den ersten Wochen im Kindergarten nur mehr wenig Unterstützung von Seiten der Pädagog*innen. Er ist oft auf sich allein gestellt, und zwar auch dann, wenn er nun das eine oder andere Mal initiativ wird, um mit Gleichaltrigen doch in Interaktion zu treten. Im Protokoll der elften Beobachtung ist diesbezüglich zu lesen:

„Noah geht wieder zur Tür, schaut hinein und hält dabei seine Hände am unteren Bauch. Dann geht er langsam zwei Schritte in den Raum hinein und dreht sich links zum Regal, in dem er Holzformen, die in einem dazugehörigen Behälter sind, findet. Diese hebt er kurz hoch und steckt sie dann wieder hinein. Dann dreht er sich nach rechts und geht zum rechten Regal, in dem sich sehr ähnliche Formen befinden. Er holt wieder eine Form heraus und gibt sie dann wieder hinein. Er schaut in den Raum hinein, in dem rechts in der Puppenecke Vorschulkinder spielen. Links puzzelt Stefan. Noahs Blick bleibt bei Stefan haften und nachdem er ihn kurz aus der Ferne beobachtet hat, geht er langsam auf ihn zu. Er bleibt vor ihm stehen, die beiden schauen sich kurz in die Augen und dann bückt sich Noah hinunter zu Stefan. Er nimmt ein Stück vom Puzzle, legt es an das bereits Gepuzzelte und sagt: ‚So.‘ Stefan schaut ihn kurz an und puzzelt dann weiter. Noah schaut ihm kurz zu, steht dann auf und geht drei Schritte nach links zum Spielteppich. Auf dem Spielteppich bleibt er stehen, schaut nach rechts

und dann nach links, wo er eine Box mit Autos entdeckt. Er geht zu dieser, bückt sich vor dieser, nimmt ein Auto in die Hand und gibt es dann direkt wieder hinein. Dann steht er wieder auf und geht zu Stefan (Wellkamp 2016, Beob. 11/50).

Solche Situationen sind für Noahs Kindergarten-Alltag sehr typisch: Er wandert oft umher und verweilt bei dem einen oder anderen Spielzeug nur kurz. Die Analyse des Beobachtungsmaterials macht deutlich, dass sein Interesse an den anderen Kindern und wohl auch sein Wunsch, mit ihnen in Kontakt zu kommen, gewachsen sind. Mittlerweile getraut sich Noah, sich Peers eigeninitiativ zu nähern. Allerdings scheint er kaum über innere Bilder zu verfügen, an denen er sich im Versuch orientieren kann, mit den anderen Kindern in Kontakt zu kommen oder einen ersten, zarten Austausch mit ihnen länger aufrecht zu halten oder gar lustvoll zu entwickeln. Denn auch in der nachfolgenden Sequenz, in der sich Noah wiederum Stefan annähert, kommt es zu keiner länger andauernden Interaktion. Ähnliche Sequenzen finden sich in den Beobachtungsprotokollen immer wieder: Kontaktversuche brechen ab und Noah sucht im Gruppenraum wiederum erneut nach weiteren Möglichkeiten der Kontaktaufnahme. Von Seiten des Teams der Pädagog*innen erhält Noah in diesem Bereich kaum Unterstützung.

4.3 Zwischenresumee

Führen wir uns nochmals die eingangs aufgeworfene Frage vor Augen, wie es zu verstehen ist, dass Kinder auf so unterschiedliche Art und Weise den Eintritt in die Kinderkrippe oder in den Kindergarten erleben. Am Beispiel des Fokuskindes Noah wird deutlich, in welcher Weise ein forschungsmethodisches Vorgehen, das dem Transitionsansatz folgt, einen Beitrag zur Beantwortung dieser Fragen leisten kann.

Verknüpft man die Ausführungen zur vorherrschenden Beziehungsdynamik in Noahs Familie vor dem Kindergarten-Eintritt mit den Ausführungen über Noahs Versuche, neue Beziehungen zu den Pädagog*innen und vor allem zu den Peers aufzubauen, wird Folgendes deutlich: Während Noahs Alltag in der Familie vom exklusiven Zusammensein mit Erwachsenen geprägt ist, spielen Erwachsene in Noahs Kindergartenalltag eine weit geringere Rolle. Hier halten sich die Erwachsenen zumeist im Hintergrund, während es primär Kinder sind, von denen sich Noah in Situationen des freien Spiels, aber auch in unterschiedlichen regelgeleiteten Situationen umgeben sieht. Diesen Kindern bringt Noah von den ersten Tagen des Kindergartenbesuchs an Neugierde und Interesse entgegen, und bald wächst auch sein Wunsch, mit ihnen in Kontakt zu kommen. Dies scheint mit Unsicherheit, möglicherweise auch mit Angst, jedenfalls aber mit Unerfahrenheit einherzugehen. Denn Noahs Leben war bis zu seinem Eintritt in den Kindergarten primär von „Situationen des Zusammenseins“ mit Erwachsenen geprägt, die ihm über weite Strecken vermittelten, wie wichtig es ist, Ordnung zu halten sowie Gefühle und

Impulse zu kontrollieren. In diesem familiären Umfeld konnte Noah keine Erfahrungen darüber sammeln, wie man mit anderen lustvoll-spielerische Kontakte herstellt, entwickelt, gemeinsam genießt und wiederum beendet, und er konnte auch nicht erkunden, wie sich „Situationen des Zusammenseins“ mit Kindern von „Situationen des Zusammenseins“ mit Erwachsenen unterscheiden (vgl. Stern 1992, 160ff.). Noah konnte deshalb auch keine inneren „Arbeitsmodelle“ sowie damit verbundene Beziehungsrepräsentanzen ausbilden, die ihm im Kindergarten Orientierung geben und ihm in diesem Sinn helfen könnten, seinem Wunsch nach intensiverem Kontakt mit Kindern generell sowie in Spielsituationen im Besonderen erfolgreich nachzukommen. Wie der Analyse des Beobachtungsmaterials aus dem Kindergarten deutlich zu entnehmen ist, bleibt Noah diesen Spannungen zwischen dem Wunsch nach einem intensiveren Austausch mit Peers und dem Unvermögen, diesem Wunsch nachzukommen, noch lange verhaftet.

Zwischen Noahs familiären Alltagserfahrungen und den Alltagserfahrungen, die Noah im Kindergarten sammelt, verläuft daher eine Art „Bruchlinie“, die Noah zu schaffen macht. Während Wellendorf (1979) unter Bezugnahme auf den Eintritt von Kindern in die Institution Schule darauf aufmerksam macht, wie belastend es für Kinder sein kann, tagtäglich die Differenz zwischen dem familiären und schulischen Leben erfahren und ausbalancieren zu müssen (vgl. auch Trunkenpolz u.a. 2018), unterstreicht Stieves (2015), dass solche Differenzerfahrungen oft auch den Ausgangspunkt frühkindlicher Bildungsprozessen abgeben. In Anlehnung an Schäfer (2008) ist allerdings zu betonen, wie wichtig es in diesem Zusammenhang ist, Kinder in ihrer Auseinandersetzung mit diesen Differenzerfahrungen zumindest in zweifacher Hinsicht zu unterstützen: Zum einen ist darauf zu achten, dass die erwähnten Differenzerfahrungen nicht erdrückend stark und letztlich unbewältigbar werden. Und zum anderen gilt es, Kinder dabei zu unterstützen, zumindest in Ansätzen differenziert verspüren, begreifen und verstehen zu lernen, dass viele ihrer Gedanken, Sehnsüchte, Phantasien oder auch Verhaltensweisen in solche Zeiten des Übergangs auf das engste damit zusammenhängen, wie sie und ihre engsten Bezugspersonen all die Veränderungen erleben, die solche Übergänge mit sich bringen (vgl. Datler u.a. 2014b, 395f.).

An dieser Stelle wäre es angebracht, im Sinne des Konzepts der Transitionsforschung näher darauf einzugehen, wie Noahs Eltern den Eintritt ihres Kindes in den Kindergarten erlebten, mit welch weiteren Veränderungen dies auf deren Seite einherging und welchen Einfluss dies auf das innerfamiliäre Zusammenspiel zwischen allen Beteiligten und letztlich auch auf Noahs Eingewöhnungsprozess hatte (vgl. Datler u.a. 2018). Entsprechende Analysen sind diesbezüglich in Gang (vgl. Trunkenpolz u.a. 2018). Erste Aussagen können allerdings darüber gemacht werden, wie insbesondere Sandra, Noahs Bezugspädagogin, den beginnenden Kindergartenbesuch Noahs erlebte und welche Bedeutung dies für Noahs Eingewöhnungsverlauf hatte.

5 Zur pädagogischen Beziehungsgestaltung in Noahs Kindergruppe

Erste inhaltsanalytische Auswertungen der Interviews mit Noahs Bezugspädagogin sowie die Analyse des Beobachtungsmaterials lassen zwei pädagogische Grundhaltungen deutlich werden, denen praxisleitende Bedeutung in Hinblick auf die Art und Weise zukommt, in der die Pädagogin Sandra dem dreijährigen Noah, aber auch anderen Kindern begegnet (vgl. Wellkamp 2017; Mock 2017). Diese Grundhaltungen können folgendermaßen beschrieben werden:

- Die Pädagogin erwartete von Noah (wie auch von anderen Kindern), dass sie in der Lage sind, mit anderen Kindern zu spielen und neue Kontakte selbständig anzubahnen.
- Die Pädagogin war der Überzeugung, dass Kinder in der Lage sein müssen, sich Unterstützung zu holen, wenn sie diese benötigen.

Angesichts des aktuellen wissenschaftlichen Diskurses über frühkindliche Bildungsprozesse und aktueller entwicklungspsychologischer Wissensbestände über die psychosozialen Fähigkeiten von Kindern im Alter von drei Jahren mögen solche pädagogischen Grundhaltungen verwundern. Erste tiefenhermeneutische Analysen der Interviews mit der Pädagogin legen allerdings den Eindruck nahe, dass die Pädagogin keine rechte Vorstellung davon hat, wie sie den Bedürfnissen der vielen Kinder angemessen nachkommen kann. Würde sie die emotionale Situation der Kinder in bewusster Weise erfassen, würde sie sich verpflichtet und gedrängt fühlen, auf alle Kinder gleichermaßen einzugehen, und sich dadurch maßlos überfordert erleben. Würde sie sich aber nur Noah zuwenden, würde sie Schuldgefühle empfinden, da sie ein Kind bevorzugt behandeln würde. Um sich vor dem bewussten Verspüren dieser Nöte zu schützen, scheint sie Vorstellungen von der Bedürftigkeit einzelner Kinder vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernhalten, also abzuwehren. Und um diese Abwehr zu stützen und sich zugleich zu entlasten, versichert die Pädagogin sich sowie der Interviewerin, dass es Aufgabe der Kinder sei, selbständig neue Beziehungen anzubahnen und, falls ihnen dies nicht gelingt, sich eigeninitiativ um Unterstützung von Seiten der Pädagog*innen zu kümmern.

Ihr unbewusstes Bemühen um die Regulation ihrer Gefühle macht es Noah – zumindest in den ersten Monaten seines Kindergartenbesuchs – schwer, jene Bildungs- und Entwicklungspotentiale zu nutzen, die auf das Engste in dynamischen Austauschprozessen mit Peers gründen und mit der Erfahrung verbunden sind, dass es im Kindergarten Erwachsene gibt, die sich – im Unterschied zu den Eltern – einfühlsam dafür einsetzen, dass gespielt wird und ein lebendiges Zusammensein mit Gleichaltrigen zustande kommt.

6 Abschließende Anmerkungen zur Aus- und Weiterbildung

Kritische Anmerkungen der eben skizzierten Art sind in Verbindung damit zu sehen, dass Elementarpädagog*innen im Regelfall nicht über jene Rahmenbedingungen, überdies aber auch nicht über jene Art von Aus- und Weiterbildung verfügen, die sie in die Lage versetzen würden, den hier umrissenen Ansprüchen nachzukommen. Dem entspricht der Umstand, dass die Befassung mit dem Übergang von der familiären zur institutionellen Tagesbetreuung in Kinderkrippen und Kindergärten in einschlägigen Ausbildungscurricula kaum vorgesehen ist. Die bloße Aufnahme dieser Thematik in einschlägige Modulbeschreibungen würde allerdings auch nicht ausreichen, um eine Steigerung der Qualität der elementarpädagogischen Arbeit sicherzustellen. Denn wenn dieses Ziel verfolgt werden möchte, bedarf es auch entsprechender Methoden, mit deren Hilfe einzelne Pädagog*innen – oder besser: ganze Kinderkrippen- und Kindergartenteams – unterstützt werden können, Konzepte für die „Arbeit am Übergang“ zu entwickeln sowie die Fähigkeit auszubilden, nach diesen Konzepten zu arbeiten. Aus dieser Perspektive ist dafür zu plädieren, Entwicklungs- und Forschungsansätze fortzuführen und auszuweiten, wie man sie etwa bei Elfer u.a. (2007), Viernickel u.a. (2011) oder Fürstaller u.a. (2012) bereits vorfindet.

Literatur

- Bock, A. (2009): Halt mich fest! Über die Bedeutung des Erlebens von Halt bei der Bewältigung von Trennung und Getrennt-Sein in der Kinderkrippe. Einzelfallanalyse eines zweijährigen Mädchens in der Kinderkrippe. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Online unter: http://othes.univie.ac.at/4999/1/2009-04-15_0205482.pdf (Abrufdatum: 6.12.2018).
- Datler, M., Datler, W., Fürstaller, M., Funder, A. (2011): Hinter verschlossenen Türen. Über Eingewöhnungsprozesse von Kleinkindern in Kindertagesstätten und die Weiterbildung pädagogischer Teams. In: M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.): Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, 19. Jg. Gießen: Psychosozial-Verlag, 30-54.
- Datler, W., Datler, M. (2018): Der Eintritt in den Kindergarten – eine emotionale Herausforderung für ein Kind und seine Bezugspersonen. Kasuistische Anmerkungen aus einem elementarpädagogischen Forschungsprojekt. In: J.-M. Weber, B. Rauh & J. Stromer (Hrsg.) (2018): Das Unbehagen in und mit dem Subjekt (Band 8 der Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik). Opladen u.a.: Budrich (in Druck).
- Datler, W., Datler, M., Funder, A. (2010): Struggling against a Feeling of Becoming Lost: A Young Boy's Painful Transition to Day Care. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications 13 (1), 65-87.
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N., Trunkenpolz, K. (2014a): Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. In: Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications 17, 195-214.
- Datler, W., Fürstaller, M., Ereky-Stevens, K. (2011): Der Übergang in die außerfamiliäre Betreuung: Der Beitrag der Kleinkinder zum Verlauf von Eingewöhnungsprozessen. In: R. Kißgen & N. Heinen

- (Hrsg.): *Familiäre Belastungen in früher Kindheit: Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention*. Stuttgart: Klett-Cotta, 205-228.
- Datler, W., Hover-Reisner, N., Datler, M. (2015): Toddlers' relationships to peers in the processes of separation: from the discussion of observational accounts to the development of theory. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications* 18, 14-35.
- Datler, W., Lehner, B. (2014b): *Gemeinsam Übergänge gestalten: Die Bedeutung der Leitung für Transitionsprozesse zwischen Familie und Kindergarten*. Wien: Verlag KiTa aktuell, 393-411.
- Elfer, P., Dearnly, K. (2007): Nurseries and emotional well-being: evaluating an emotionally containing model of professional development. In: *Early Years* 27 (3), 267-279.
- Ereky-Stevens, K., Funder, A., Katschnig, T., Malmberg, L. E. & Datler, W. (2018): Toddlers' relationship-building to new caregivers in out-of-home day care: Security of attachment and caregiver sensitivity. In: *Early Childhood Research Quarterly* 42, 270-279.
- Faisthuber, K. (2018): „Also, sie wird mir am Anfang sicher sehr abgehen.“ Das Erleben des Übergangs von der innerfamiliären in die außerfamiliäre Tagesbetreuung aus der Sichtweise von Eltern und Kindergartenpädagoginnen. Master-Arbeit am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien.
- Fürstaller, M. (2018): Wenn die Melodie des Abschieds kein Gehör findet. Eine psychoanalytische Untersuchung von Trennungsschmerz während der Eingewöhnung in Kitas. Dissertation am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien (Veröffentlichung im Psychosozial-Verlag für 2019 in Vorbereitung).
- Fürstaller, M., Funder, A., Datler, W. (2012): Wie Eingewöhnung an Qualität gewinnen kann: Zur Weiterqualifizierung pädagogischer Teams für den Bereich der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten. [Projektdarstellung, Projektbericht und Empfehlungen aus dem Projekt WiKo – ein Wiener Projekt zur Entwicklung von standortbezogenen Konzepten der Eingewöhnung von Kleinkindern in Kinderkrippen und Kindergärten]: Wien: uscholar, <https://uscholar.univie.ac.at/view/o:127771> (Abrufdatum: 6.12.2018).
- Griebel, W., Niesel, R. (2015): *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Grossmann, K. (2011): Stumme Zeichen des Leids bei Kleinkindern in Familie und Tagesbetreuung. In: R. Kißgen & N. Heinen (Hrsg.): *Familiäre Belastungen in früher Kindheit. Früherkennung, Verlauf, Begleitung, Intervention*. Stuttgart: Klett-Cotta, 113-154.
- Haberl, R., Trunkenpolz, K. (2017): Hilfreich oder belastend? Zur Bedeutung von Ritualen während der Eingewöhnungsphase im Kindergarten. In: *Unsere Kinder. Das Fachjournal für Bildung und Betreuung in der frühen Kindheit*, 4. Jg., H. 17, 22-23.
- Mock, S. (2017): Auswertung der Interviews mit Noahs Eltern und Bezugspädagogin. Unveröffentlichter Forschungsbericht am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Robertson, J., Robertson, J. (1989): *Separation and the very young*. Free Association Books: London.
- Salzberger-Wittenberg, I. (2013): *Experiencing Endings and Beginnings*. London: Karnac.
- Schäfer, G.E. (2008): Das Denken lernen – Bildung im Krippenalter. In: *Betrifft Kinder*, 8. Jg., 7-15.
- Stieve, C. (2015): Anfänge der Bildung. Bildungstheoretische Grundlagen der Pädagogik der frühen Kindheit. In: U. Stenger, D. Edelmann & A. König (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven in frühpädagogischer Theoriebildung und Forschung*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 16-38.
- Studener-Kuras, R., Fürstaller, M. & Funder, A. (2015): Elternarbeit im Kindergarten: Psychoanalytisch-pädagogische Perspektiven zur Begleitung von Eltern in der Phase der Eingewöhnung. In: I. Seifer-Karb (Hrsg.): *Frühe Kindheit unter Optimierungsdruck: Entwicklungspsychologische und familientherapeutische Perspektiven*. Gießen: Psychosozial-Verlag, 143-164.
- Trunkenpolz, K. & Haberl, R. (2018): Noah betritt eine neue Welt – Kasuistisches zum kindlichen Erleben von Ritualen während des Transitionsprozesses in den Kindergarten. In: J.-M. Weber,

- B. Rauh & J. Stromer (Hrsg.) (2018): Das Unbehagen in und mit dem Subjekt (Band 8 der Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik). Opladen et al.: Budrich (in Druck).
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Harms, H., Richter, S. & Schwarz, St. (2011): Profis für Krippen. Curriculare Bausteine für die Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Freiburg: Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre.
- Wellendorf, F. (1979): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.
- Wellkamp, J. (2017): Fokuskind Noah – Analyse der Beobachtungsprotokolle. Unveröffentlicher Forschungsbericht am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Barbara Hager, Paulina Sarbinowska und Xenia Dürr

Taube Pädagog*innen als Role Models innerhalb von Beziehungen zwischen Eltern und ihren tauben Kindern im pädagogischen Kontext

Zusammenfassung:

Der Beitrag beschäftigt sich mit Beziehungen zwischen tauben Kindern, ihren hörenden Eltern und tauben Pädagog*innen. In diesem Beitrag wird dargelegt, dass taube Pädagog*innen aufgrund ihrer muttersprachlichen Sprachkompetenz Role Models für die Förderung einer „genügend guten“ Beziehung (vgl. Prengel 2013) zwischen hörenden Eltern und tauben Kinder darstellen. Die Autorinnen stellen dafür das sozial-kulturelle Modell in den Vordergrund, das die Benefits von tauben Menschen und ihren Gebärdensprachen hervorhebt. In Wien dominiert bei der Diagnose tauber Kinder das medizinische Modell, das sich auf die Förderung der Lautsprache und auf technische Hilfsmittel gründet. Die natürlichste, visuelle Kommunikation durch Österreichische Gebärdensprache wird Eltern in solchen Institutionen nur auf Wunsch oder gar nicht angeboten. Aufgrund der UN-Konvention, die Österreich im Jahr 2008 ratifizierte, haben Kinder das Recht, schon in den ersten Lebensjahren auch eine Gebärdensprache zu erwerben. Professionelle taube Gebärdensprachpädagog*innen bieten hier die beste Vorbildfunktion und spielen eine ausschlaggebende Rolle bei der Identitätsentwicklung tauber Kinder. Durch die Förderung einer genügend guten Beziehung wird laut den Autorinnen eine authentische Identität (vgl. Juul 2017) entwickelt. Im Ausblick werden mögliche Maßnahmen zur Einrichtung einer sozial-kulturellen Anlaufstelle mit einer Familienakademie präsentiert.

Abstract:

This article of the edited collection about relationships and educational working fields focusses on relationships between deaf children, their hearing parents, and deaf educators. It describes that due to their native language competence, deaf educators represent a role model for the development of a “sufficiently good” relationship (cf. Prengel 2013) between hearing parents and deaf children. The authors put special emphasis on the social-cultural model that underlines the benefits of deaf persons and their sign languages. The diagnosis of deaf children in Vienna is dominated by the medical model, which is based on promoting the spo-

ken language and assisting technology. The most natural, visual communication in sign language is offered to parents only upon request or not at all. According to the UN Convention, which was ratified by Austria in 2008, children have the right to also acquire a sign language in their first years of life. In this context, the best role models are professional deaf sign language educators, who play a significant role in the development of deaf children's identities. According to the authors, promoting a sufficiently good relationship allows them to develop an authentic identity (cf. Juul 2017). The final outlook presents possible measures for implementing a social-cultural center featuring a family academy.

1 Einleitung

Weltweit leben 70 Millionen taube Menschen, davon in Deutschland 80.000 und in Österreich 10.000 (vgl. WFD, DGB und ÖGLB¹), dazu kommen viele tausende hörende Kinder, deren Muttersprache eine Gebärdensprache ist, da sie im gebärdensprachigen Umfeld aufwachsen (CODA²). Die Gebärdensprachgemeinschaft ist von jahrzehntelanger Bildungsdiskriminierung stark betroffen, obwohl die Österreichische Gebärdensprache (vgl. ÖGLB) in der Österreichischen Verfassung anerkannt und als Weltkulturerbe der UNESCO³ und schutzbedürftig eingestuft wurde. Die Gebärdensprache ist nicht universell gleich ist, sondern unterscheidet sich von Land zu Land, z.B. Österreichische Gebärdensprache (ÖGS), Deutsche Gebärdensprache (DGS), American Sign Language (ASL) etc.

In diesem Sammelband wird auf die pädagogischen professionellen Beziehungen für erfolgreiche Interaktionen eingegangen. Dieser Beitrag beschäftigt sich mit den bedeutsamen Beziehungen zwischen den Pädagog*innen, den Eltern und deren tauben Kindern im frühkindlichen Alter (0-3 Jahre) in der österreichischen Hauptstadt Wien. 95 % der tauben Kinder haben hörende Eltern (vgl. Singleton & Tittle 2000). Diese sind oftmals nach der Geburt ihres tauben Kindes mit der Situation überfordert. Die Stadt Wien bietet kein flächendeckendes Unterstützungsangebot für diese Familien, das den Eltern dabei hilft und sie unterstützt, das „Taubsein“ ihres Kindes zu akzeptieren, mit dieser in förderlicher Weise umzugehen und so eine adäquate Eltern-Kind-Beziehung zu schaffen. Es werden mittlerweile fast alle tauben Kinder weltweit implantiert (80%) (vgl. Humphries

1 WFD = World Federation of the Deaf: <https://wfdeaf.org>; DGB = Deutscher Gehörlosenbund <http://www.dglb.de>; ÖGLB = Österreichischer Gehörlosenbund: <http://www.oeglb.at> (Abrufdatum: 11.10.2018).

2 CODA = Children of Deaf Adults: <https://www.coda-international.org/> (Abrufdatum: 04.10.2018).

3 immaterielles Kulturerbe: <https://www.unesco.at/kultur/immaterielles-kulturerbe/oesterreichisches-verzeichnis/detail/article/oesterreichische-gebaerdensprache/>. (Abrufdatum: 11.10.2018).

u.a. 2012), weil die Eltern die einseitige Information erhalten, dass nur über das Cochlea-Implantat (CI) ein Spracherwerb möglich wird und nur so eine Eltern-Kind-Beziehung aufgebaut werden kann. Eine adäquate Eltern-Kind-Beziehung stehe demnach in engem Zusammenhang mit dem Teilen des gleichen Sprachmodus (Lautsprache). Somit sind oft hohe Erwartungen mit einer Implantation verbunden, die nicht immer erfüllt werden können, denn das technische Hörhilfsmittel stößt an Grenzen. Ein Kind mit einem CI bleibt trotzdem taub bzw. schwerhörig. In medizinischen Settings, in denen die Beratung für Hörprothesen stattfindet, fehlt oft die Information, dass ein von Natur aus taubes Kind eine Sprache, nämlich die Österreichische Gebärdensprache, als Erstsprache erwerben kann (MedUni und AKH Wien⁴). Auch wenn das Kind mit einem technischen Hilfsmittel (Hörgerät oder CI) versorgt ist, kann es sich durch einen bilingual-bimodalen Sprachgebrauch (in gesprochener oder geschriebener Form) ohne Anstrengung sprachlich entfalten.

In den ersten Jahren ist zumeist die Beziehung zu den Eltern die für das Kind bedeutsamste. Bei tauben Kindern kommen allmählich noch andere Personen wie Frühförder*innen im täglichen Leben hinzu, die nach Annedore Prengel (2013, 10) „signifikante Andere“ genannt werden können. Bei tauben Kindern wird die Betreuung vorwiegend durch medizinische und gelegentlich durch pädagogische Einrichtungen z.B. ÖHTB⁵ erweitert. Die Österreichische Gebärdensprache wird in diesen Einrichtungen nur nebenbei oder auf Wunsch angeboten.

Um ein Fundament für die Beziehung der Eltern zu ihren tauben Kindern schaffen zu können, fehlt es an der Miteinbeziehung von tauben Gebärdensprachpädagog*innen. Die Anerkennung der ÖGS in Österreich und die Ratifizierung der UN-Konvention verpflichten die Republik Österreich dazu, der Sprachminderheit der tauben Menschen barrierefreien Zugang zu Sprache und Bildung zu ermöglichen. Dies ist für taube Kinder nur durch eine bilinguale-bimodale Sprachförderung möglich. Der Begriff ‚bilingual‘ wird dann verwendet, wenn Menschen zwei Sprachen im Alltag erwerben und verwenden. Der Terminus ‚bimodal‘ bedeutet, dass Menschen eine Gebärdensprache und eine Lautsprache (in gesprochener oder geschriebener Form) benützen. Dabei werden zwei unterschiedliche Modalitäten, visuell und akustisch, angewendet (vgl. Becker u.a. 2017).

Der vorliegende Beitrag beginnt mit einer allgemeinen Einführung in pädagogische Beziehungen und legt dar, welche Rolle diese für Eltern und deren taube Kinder spielen und blickt dann auf professionell-pädagogische Beziehungen zwischen tauben Kindern und Pädagog*innen. Bisher gibt es lediglich Forschung zur

4 Medizinische Universität und AKH Wien: Elterninformation zur Früherkennungsuntersuchung von Hörstörungen bei Neugeborenen. Neugeborenen-Hörscreening.

5 ÖHTB = Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte: <http://www.oehrb.at/beratung/Fruehfoerderung> (Abrufdatum: 10.10.2018).

Vorbildfunktion von Pädagog*innen für taube Kinder im Schulbereich, daher folgt ein eigenes Unterkapitel zu diesem Thema, um danach den Versuch zu unternehmen, die Bedeutung von pädagogischen Beziehungen im Hinblick auf Kinder im frühkindlichen Alter zu diskutieren. Im Zuge dessen gewinnt vor allem das Berufsbild der Gebärdensprachpädagog*innen an Bedeutung, deren Aufgaben folglich beschrieben werden sollen. Anschließend werden die aktuelle Beratungssituation in Wien sowie Best Practice Konzepte der Gebärdensprachenförderung erläutert und der Frage nachgegangen, in welcher Beziehung Gebärdensprache und (kindliche) Identität(sentwicklung) zueinanderstehen. Zudem wird nach einer möglichen Brücke zwischen medizinischen und sozial-kulturellen Modellen unter Einbezug der authentischen Identitätsentwicklung gesucht. Abschließend wird ein Vorschlag zur Einrichtung einer Familienakademie mit einer Anlaufstelle präsentiert.

2 Pädagogische Beziehungen

Pädagogische Beziehungen stellen ein persönliches und gesellschaftliches Fundament im Bildungsbereich dar, das langfristige Auswirkungen auf das Aufwachsen und das spätere Leben von Kindern hat. Die Pädagog*innen gestalten dabei die Beziehungen innerhalb ihrer beruflichen Tätigkeit (erziehen, betreuen, unterrichten, beraten, fördern etc.). Die Qualität dieser Arbeitsbeziehungen im Kindergarten, in Heimen, in Vereinen, in Schulen usw. kann sehr unterschiedlich sein. Sie können „fördernde und einschränkende, schützende und schädigende, hilfreiche und belastende Wirkungen haben“ (Lenz & Nestmann 2009, 9). Pädagogische Beziehungen können demnach entscheidend zu Autonomie oder zu Eingrenzungen führen. Pädagog*innen stellen für Kinder neben Familienmitgliedern und Gleichaltrigen sogenannte „signifikante Andere“ dar (Prenzel 2013, 10). Das meint nach Prenzel, dass diese pädagogischen Personen eine wichtige Rolle im Leben der Kinder spielen. „Responsive einzelne Interaktionen“ können zu Lernerfolg und Wohlbefinden führen. Im Gegensatz dazu führen „verletzende Beziehungen“ bzw. „destruktive einzelne Interaktionen“ zu Behinderungen der Lernleistung und „Unglücklichsein“ (ebd.). Besonders für Kinder aus schwierigen Lebenssituationen mögen (hilfreiche) pädagogischen Beziehungen besonders bedeutsam sein (vgl. Prenzel 2013, 10). Es gibt Mischformen zwischen idealisierender und negativer Interaktion, daher wird von den Autorinnen die Kategorie der „genügend guten“ Beziehung von Donald Winnicott (1983) in diesem Beitrag angewendet. Unter dem Fachbegriff „genügend gute“ Beziehung werden „positive“ und „aner kennende“ Beziehungen verstanden und mit diesem Begriff werden vor allem die möglichen Neigungen zu ambivalenten Maßnahmen im Beziehungsaufbau anerkannt. Ziel pädagogischer Beziehungen sei, „aner kennende Tendenzen zu bekräftigen und verletzende Tendenzen zu schwächen“ (Prenzel 2013, 47f.).

2.1 Der Einfluss von Sprache und Kommunikation auf die Beziehung zwischen hörenden Eltern und deren tauben Kindern sowie auf die kindliche Identitätsentwicklung

In den ersten Monaten nach der Geburt eines tauben Kindes treten Eltern in Kontakt mit weiteren signifikanten Anderen. Dabei werden zahlreiche Beziehungen zu Personen aufgebaut, die sich auf die „besten Hörleistungen“ (Allgemeine HNO Ambulanz Wien⁶) konzentrieren und so gehen die Eltern davon aus, dass Kommunikation nur lautsprachlich möglich sei. Vor dem Hintergrund einer technischen Versorgung sind die Eltern von tauben Kindern zumeist kaum oder gar nicht darüber informiert, dass mit dem Kind visuell kommuniziert werden kann. Die Eltern erleben durch die Diagnose einen Schockzustand, erfahren Trauer. Diese neue Situation mögen sie als schwierig und belastend erleben, da sie plötzlich mit Barrieren konfrontiert sind und nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen. Zudem mögen die Eltern Erfahrungen mit Außenstehenden machen, die bei ihnen mit Gefühlen von „Leid“, „Scham“, „Zerstörung“ einhergehen oder als „Eingriffe in die seelische Integrität“ (Prenzel 2013) angesehen werden können. Dieser Zustand wird auch als Trauerarbeit (vgl. Rien 2005) bezeichnet, in dem Eltern tauber Kinder den erlebten (Diagnose-)Schock und die Traurigkeit verarbeiten können.

Aus Sichtweise der Autorinnen haben die Eltern mit der Trauerarbeit und der neuen sprachliche Interaktion, z.B. der Responsivität, eine Herausforderung, um eine „genügende gute“ Beziehung aufzubauen.

Gerade Interaktion und Responsivität erweisen sich als wichtige Bausteine einer Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Becker 2012, siehe Kapitel 5). Responsivität bedeutet, dass Eltern die Handlungen sowie das Blickverhalten des Kindes mit hoher emotionaler Wertschätzung und Intensität wahrnehmen und kommunikativ beantworten (vgl. Hintermair 2005). Aufgrund ihrer Ängste und Ambivalenz zum Hörverlust der Kinder wenden Mütter eher eine „direktive“ Kommunikationsform („Intuitive Parenting“) anstatt einer fließenden Hin-und-her-Kommunikation an (vgl. Hampf & Szagun 2000). Wenn Kinder und Eltern nicht den gleichen Hörstatus haben, ist die interaktive Kompetenz eher stärker belastet oder gestört. Fachliche Unterstützung nach der Diagnose ist von größter Bedeutung für die Qualität des elterlichen Interaktionsverhaltens. Die Qualität der Frühförderprogramme trägt entscheidend dazu bei, dass Eltern interaktiv befähigt werden, die Entwicklung ihres hörgeschädigten Kindes positiv zu beeinflussen (vgl. Hintermair 2005). Laut Paddy Ladd (2010) beginnt die Bedeutung einer Vorbildfunktion im frühkindlichen Alter. Von 0-6 Jahren sind die wichtigsten Bezugspersonen eines Kindes die Eltern, weshalb es von größter Bedeutung ist, dass taube

⁶ <https://hno.meduniwien.ac.at/patientinneninformationen/erkrankungen-behandlungsspektrum/schwerpunkte-der-allgemeinen-hno/taubheit/19.09.2018> (Abrufdatum: 10.10.2018).

Gebärdensprachpädagog*innen, gemeinsam mit Frühförder*innen, besonders die Eltern in ÖGS unterstützen. Dabei ist darauf zu achten, dass Personen außerhalb des Familienverbandes nicht Rollen übernehmen, die im Kompetenzbereich der Eltern liegen. Es ist notwendig, dass die Eltern gestärkt werden und eine positive Beziehung zur Gebärdensprache entwickeln. Taube Gebärdensprachpädagog*innen haben aufgrund ihrer Gebärdensprachkompetenz, ihres kulturellen Wissens und des gemeinsamen Erfahrungsschatzes eine wichtige Funktion für Eltern und für die Entwicklung der Kinder. Gerade im Kleinkind- und Kindergartenalter ist es außerordentlich wichtig, die Kognition der Kinder im höchstmöglichen Maß zu „füttern“ (Humphries u.a. 2014). Mit einer gut funktionierenden Kommunikation in der Familie werden auch Schwierigkeiten in der Bindung vermieden. Frühkindliche Beziehungserfahrungen beeinflussen auch entscheidend für den weiteren Lebensverlauf Lebenszufriedenheit und Lebensqualität (vgl. Grawe 2004). Wenn zwischen hörenden Eltern und ihren tauben Kindern eine eher einseitige Kommunikationsform vorherrscht, kann dies zu Identitäts- und Selbstwertproblemen bei den Kindern führen (vgl. Kollien 2011; Mellon u.a. 2014). Die Forschungsstudie von Krausneker & Schalber (2007) belegt, dass der Gebärdenspracherwerb den Laut- und Schriftspracherwerb in keiner Weise negativ beeinflusst. Das Gegenteil ist der Fall – wird Gebärdensprache vom Kind beherrscht, kann jede weitere Sprache wesentlich einfacher erlernt werden. Der Grund dafür ist, dass die Erstsprache als Basis verinnerlicht wurde und darauf aufgebaut werden kann (vgl. Humphries u.a. 2014).

Informationen über eine hierdurch erfolgreiche Eltern-Kind-Interaktion werden am besten durch ein interdisziplinäres Team vermittelt, das aus tauben Gebärdensprachpädagog*innen und hörenden Frühförder*innen mit hoher Gebärdensprachkompetenz und methodisch-didaktischen Fähigkeiten besteht und beispielsweise das visuelle Lernen den Eltern fördert und sich an den Kompetenzen der Eltern und Kindern orientiert (vgl. Hintermair 2005, 55). Taube Gebärdensprachpädagog*innen haben eine besondere Funktion inne, da sie als gebärdensprachliches Vorbild und „authentische“ Kontaktperson für die Eltern und Kinder dienen (vgl. Becker 2012).

3 Medizinisches und sozial-kulturelles Modell: Hintergründe und Auswirkungen der Modelle auf die Beziehungen zwischen Eltern und ihren tauben Kindern

In diesem Kapitel werden zwei Modelle vorgestellt, das medizinische und das sozial-kulturelle Modell sowie auf unterschiedliche Perspektiven und Entwicklungen der medizinischen und pädagogischen Einrichtungen, z.B. Frühförderungszen-

ren oder Kliniken eingegangen. Zur Verdeutlichung der beiden gegensätzlichen Modellen wird die Forschungsarbeit einer Mutter eines tauben Kindes dargestellt. Anschließend werden die aktuelle Beratungssituation in Wien und eine bereits entwickelte Beratungsstelle aus dem Bundesland Oberösterreich vorgestellt. Am Ende werden zwei Vorzeigbeispiele aus europäischen Ländern kurz erläutert.

In der Hauptstadt Wien erfolgt die Elternberatung bei Geburt eines tauben Kindes überwiegend aus medizinischer Sicht. Die Diagnose der tauben Kinder findet im Krankenhaus oder in einer HNO-Praxis statt, wo die Eltern von medizinischem Fachpersonal beraten werden. Der Erwerb der Österreichischen Gebärdensprache und die Kultur der Gebärdensprach-Community werden zu großen Teilen ausgeblendet. Das medizinische Modell stellt traditionellerweise die hörgerechtere, lautsprachlich orientierte Förderung in den Mittelpunkt und schlägt medizinische Hilfen in Form von Hörprothesen und -technik vor (MedUni und AKH Wien). Anliegen des medizinischen Modells ist es, taube Kinder zu heilen, damit sie eher dem Normalitätsstandard entsprechen, der sich an hörenden Kindern orientiert und „besser“ in das System passen (vgl. Elternbildung Wien⁷). Die sogenannte „Hörbehinderung“ bzw. „Hörstörung“ wird als Defizit, Schädigung oder Funktionseinschränkung verstanden und nach ICD-10⁸ klassifiziert. Die Individuen werden als Leidtragende von tragischen Umständen betrachtet und müssen daher medizinische Rehabilitation erhalten (vgl. Oliver 1996, 32).

Wie aus den vorigen Kapiteln klar hervorgeht, ist das medizinische Modell in den Einrichtungen noch immer vorherrschend. Im Gegensatz zum medizinischen Modell zielt das sozial-kulturelle Modell auf einen Paradigmenwechsel, indem nicht defizitorientiert gehandelt wird, sondern Menschen mit Behinderung positiv gewürdigt werden. So ist unter anderem eine weitgehendere Partizipation von tauben Kindern an der Gesellschaft möglich. Die Diversität der Kinder, der Gewinn vom Taubsein, Vorteile und Privilegien der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur und Gehörlosengeschichte stehen hier im Vordergrund (vgl. Barnes u.a. 1999; Waldschmidt 2004). An pädagogischen Institutionen in Wien ist es bisher immer noch keine Selbstverständlichkeit, dass die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) von tauben gebärdensprachigen Erwachsenen als „Native Signer“⁹ im Rahmen der Frühförderung der tauben Kindern erlernt wird.

7 Elternbildung Wien: <https://www.eltern-bildung.at/expert-inn-enstimmen/geoerlos-und-doch-mitreden/> (Abrufdatum: 11.10.2018).

8 ICD-10 = Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme; H90-H95: Hörverlust durch Schallleitungs- oder Schallempfindungsstörung. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-who/kode-suche/htmlamtl2016/block-h90-h95.htm> (Abrufdatum: 11.10.2018).

9 Native Signer ist gleichzusetzen mit Native Speaker. Bei Native Signer ist die Erst- und Muttersprache (L1) Gebärdensprache und es gibt dazu noch die Unterordnung in drei Gruppen: Early

Die Frühförderung des ÖHTB für taube Kinder und das BIG¹⁰ bieten nur „auf Wunsch“ die ÖGS an (vgl. ÖHTB) und nur hörendes Personal ist in diesem Bereich beschäftigt. Dies bedeutet, dass nur dann, wenn der lautsprachliche Weg des Kindes sich doch nicht als erfolgreich erweist, die ÖGS eingesetzt wird. Damit hat die Zeit zwischen der Diagnose der Taubheit und der Feststellung, dass die lautsprachliche Interaktion mit tauben Kindern nicht funktioniert, eine Lücke von wertvollem Sprachinput hinterlassen. Die ÖGS und die damit verbundene Kultur finden von Anfang an keinen Stellenwert im Beratungsverlauf.

Das Vorherrschen des medizinischen Modells tritt auch in Forschungsarbeiten besonders deutlich hervor. In einer solchen stellt die selbst betroffene Mutter und Forscherin Stefanie Fieber-Grandits fest, dass in Österreich „die Defizitorientierung und selten die Kompetenzorientierung von Erstanlaufstellen und den pädagogischen Arbeitsfeldern vorherrschend ist“ (Fieber-Grandits 2011, 171). In vielen Situationen erleben die hörenden Eltern eine Belastung der veränderten Lebenssituation durch „Exklusion, Unverständnis, Methodenstarrheit, Intoleranz gegenüber der Gebärdensprache oder Vorurteile“ (ebd.). Schlussfolgernd wird betont, dass es außerordentlich wichtig ist, dass es eine neutrale Anlaufstelle für Eltern von tauben Kindern gibt, welche die Eltern unterstützt, der neuen Herausforderung ressourcenorientiert zu begegnen (vgl. Fieber-Grandits 2011). Dieser Ansatz spricht sich für das sozial-kulturelle Modell aus.

Für eine „genügend gute“ Eltern-Kind-Interaktion fehlen in Wien noch immer geeignete Einrichtungen mit Gebärdensprachpädagog*innen für Eltern und andere Familienmitglieder, die sich an dem sozial-kulturellen Modell orientieren und in dieser Weise auch bei der Gestaltung hilfreicher Beziehungen unterstützen können. Es gibt zwar die Institution „Kinderhände“, die bilinguale-bimodale Spielgruppen und Kinder-ÖGS-Kurse anbietet. Ihr Schwerpunkt liegt auf Sprachkursen für Kinder, es werden auch Beratungsgespräche oder Gebärdensprachförderung für Familien (vgl. Kinderhände¹¹ 2018, o.S.) angeboten, die jedoch nicht vom Staat oder von der Stadt gefördert. Darüber hinaus gibt es die Plattform für Integration und Gebärdensprache (PLIG¹²), die von einem bilingualen-bimodalen Team geleitet wird. Hier werden z. B. Vortragsreihen, Konferenzen und ehrenamtliche Beratung, vor allem im Raum Wien und Niederösterreich, organisiert (vgl. PLIG). Diese beiden Institutionen vertreten das sozial-kulturelle Modell, eine Kooperation mit pädagogisch-medizinisch und staatlich-geförderte Einrichtungen erweist sich jedoch bis heute als schwierig. In Linz wird im „Familienzentrierte Linzer Interventionsprogramm“ (FLIP) eine Elternberatung von

Native Signer, Near Native Signer und Late Native Signer.

10 BIG = Schulzentrum für hörbeeinträchtigte, gehörlose, AVWS und hörende Kinder: www.big-kids.at (Abrufdatum: 10.10.2018).

11 Kinderhände – mit den Händen sprechen: www.kinderhaende.at (Abrufdatum: 10.10.2018).

12 PLIG = Plattform für Integration und Gebärdensprache: www.plig.at (Abrufdatum: 10.10.2018).

einem medizinisch-linguistischem Team gemeinsam mit einem „Native Signer“ angeboten (vgl. Binder u.a. 2016). Die ÖGS und die Kultur der tauben Menschen haben jedoch scheinbar keinen besonders hohen Stellenwert im Programm. Abschließend seien zwei internationale und staatlich geförderte Einrichtungen als erfolgreiche Umsetzungen des sozial-kulturellen Modells angeführt. In Belgien bietet Kathleen Vercruysse von der Flämischen Tauben Organisation (Fevlado) Flämische Gebärdensprache für Familien mit tauben Babys und Kleinkindern an (vgl. WFD Kongress Budapest 2017). Auch in den Niederlanden stellen Joni Oyserman und Mathilde de Geus für Eltern-Gebärdensprachkurse¹³ zur Verfügung (vgl. WFD Kongress Budapest 2017).

4 Vorbildfunktion der Gebärdensprachpädagog*innen

In diesem Kapitel wird zuerst auf taube Pädagog*innen an Schulen eingegangen. Dabei wird auch kurz auf einige Studien aus der Identitätsforschung Bezug genommen, da pädagogische Beziehungen zu Gebärdensprachpädagog*innen einen wesentlichen Einfluss auf die Identitätsentwicklung von tauben Kindern haben. Als Möglichkeit, die Beziehung zwischen Eltern und ihren tauben Kindern zu fördern, wird das neue Berufsbild der Gebärdensprachpädagog*innen und dessen Aufgabenfelder präsentiert.

4.1 Taube Vorbilder im schulischen Kontext

Wenn von Anfang an Unterricht in einer Gebärdensprache garantiert wird, entwickeln taube Kinder ein gesichertes, sprachlich-systematisches Fundament und können erfolgreich gleichzeitig eine zweite Sprache erlernen (vgl. Günther & Hennies 2007). „Über den gehörlosen Lehrer erfahren die Kinder einen gesicherten Zugang zu einer Erstsprache, die für sie vollständig wahrnehmbar ist“ (Kramreiter 2011, 27). Denn taube Lehrende vermitteln den Unterrichtsstoff mit einer besonderen Authentizität (vgl. Fries 2004). Im Schulkontext sind taube Lehrpersonen die wichtigsten Vorbilder und Identifikationsfiguren für gebärdensprachige Kinder (vgl. Kramreiter 2011). Das bedeutet, sie erhalten gebärdensprachliches genauso wie laut- und schriftsprachliches Angebot, was als bilingual-bimodal bezeichnet werden kann (vgl. Becker u.a. 2017). Dieses ganzheitliche Angebot ermöglicht eine gute Basis für die Identitätsentwicklung des tauben Kindes. Salonen & Syväoja (2018) beschreiben mit dem finnischen Wort „Viitomakielinen“ die Identität einer Person mit Gebärdensprache. Taubsein und Gebärdensprache seien in einer solchen Person vereint. Diese Kombination der beiden Komponenten sei für die

13 Elterngebärdensprachkurse in den Niederlande: www.signimpact.nl (Abrufdatum: 11.10.2018).

taube Personen und die Entwicklung ihrer Identität ebenfalls sehr wichtig (vgl. ebd.), die auch als „authentische Identität“ (Juul 2017) bezeichnet werden kann. Nach Jesper Juul kann diese entstehen, wenn eine gesunde Beziehung zwischen einem Kind und einem Erwachsenen entsteht. Eine Person, die authentisch ist, ist verlässlich, vertrauenswürdig, echt und lebt nach der eigenen inneren Führung (vgl. Juul 2017). Professionelle ausgebildete Gebärdensprachpädagog*innen können durch ihre responsive und feinfühlig Interaktion mit ihrer Gebärdensprachkompetenz und ihren Erfahrungen als taube Personen mit den tauben Kindern (Authentisches Auftreten nach Jesper Juul) und ihren Wertschätzungen (= Gleichwürdigkeit nach Jesper Juul) zum Wohlbefinden beitragen.

Um eine solche authentische Identität anzustreben und zu verstärken, vermitteln die Lehrenden zusätzlich Wissen über die Gehörlosenkultur und das Leben zwischen zwei Welten (vgl. Günther & Schäfke 2004). Weil beide Gruppen ähnliche Erfahrungen im alltäglichen Leben teilen, mag die pädagogische Beziehung zwischen tauben Lehrer*innen und Schüler*innen von besonders hilfreicher Bedeutung für die tauben Kinder sein (vgl. Kuster 2017). Diese einzigartige Begegnung wird von Annelies Kuster und Michele Friedner mit dem Begriff „Deaf-same“ (2015) bezeichnet. Die Studie von Rogers & Young aus dem Jahr 2011 bestätigt, dass taube Lehrende aufgrund eigener Erfahrungen und durch „Storytelling“ visuelle Aufmerksamkeit und Wissenserweiterung bei Schüler*innen fördern. Insbesondere sind „Powerful Visual Images“, d. h. „Storytelling“, „Creative Signing“ und Gebärdensprachen-Poesie, einzigartige und wertvolle Beiträge der Gebärdensprachen. Taube Lehrende, „Native Signers“ (L1), spielen für taube Schüler*innen eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Bewusstseinsbildung zur Gehörlosenidentität und -kultur („Deafhood Awareness“). Paddy Ladd (2010) verwendet den Begriff „Cultural holismus“. Damit meint der Forscher, dass die Gehörlosenkultur und die Lebensweise von tauben Personen im Unterricht miteinbezogen werden. Paddy Ladd entwickelte sechs Stufen für eine „Deafhood-Pädagogik“. Zu den sechs pädagogischen Stufen gehören „Starting the Cognitive Engine“, „Holistic Use of Modalities“, „Creating a Safe Deaf Space“, „Language Acceleration“, „Establishing Deaf Children's Place in the Worlds“ und „How to Live in Worlds“.

4.2 Gebärdensprachpädagog*innen als Role Models im frühkindlichen Alter

Taube Kinder lernen andere taube Personen oft erst als Pädagog*innen im Kindergarten oder noch später in der Schule kennen (vgl. Krausneker & Schalber 2007). In der frühkindlichen Entwicklung fehlen die in vielen Studien geforderten Role Models, also taube Erwachsene, die z. B. als Gebärdensprachpädagog*innen zum Einsatz kommen und die Beziehung zwischen Eltern und deren tauben Kindern fördern könnten. Eine solche pädagogische Beziehung stellt auch einen Rahmen für die bilingual-bikulturelle Identitätsentwicklung der tauben Kinder bereit (vgl. Günther & Hennies 2007; Kollien 2011; Salonen & Syväoja 2018).

Durch den Einsatz tauber Pädagog*innen können bei tauben Kindern in den ersten Jahren die kognitiven, visuellen, räumlichen und sprachlichen Fähigkeiten beschleunigt werden (vgl. Ladd 2010).

Dabei haben die professionelle Gebärdensprachpädagog*innen die Aufgabe, durch ihre sprachliche Kompetenz Interaktionen eher ohne Ambivalenz (in Anlehnung an Prenzel 2013) durchzuführen, damit die tauben Kinder eine sichere und klare pädagogische Beziehung durch die Pädagog*innen erfahren. Auch die Eltern können durch diese Pädagog*innen wesentliche Unterstützung erfahren, indem etwa immer wieder auf Erfolge in der sprachlichen und emotionalen Interaktion hingewiesen wird. Dabei haben die Gebärdensprachpädagog*innen einen ressourcenorientierten, nicht defizitorientierten Blick und wollen das Kind demnach nicht in ein Normalitätsschema zwingen und zwingen, sondern versuchen, ihm zu einer ‚authentischen Identität‘ zu verhelfen.

Die Aufgaben von Gebärdensprachpädagog*innen sind dabei vielfältig und gehen weit über das bloße Sprachvermitteln hinaus. Die tauben Pädagoginnen haben eine wichtige Vorbildwirkung für taube Kinder und leisten Sprachförderung und Aufklärungsarbeit über das „Taubsein“. Gebärdensprachpädagog*innen benötigen hierfür diverse Kompetenzen. Zum einen benötigen sie soziale Kompetenzen, um beispielsweise auch in Konfliktsituationen einfühlsam und adäquat reagieren zu können. Sie benötigen die Kompetenz, verschiedene Methoden anwenden zu können, um vielfältigen und interessanten Unterricht für ihre Schüler*innen anzubieten. Sie besitzen die Fähigkeit, zwischen verschiedenen pädagogischen Konzepten zu variieren, um den Lehr- und Lernprozess optimal zu fördern. Gebärdensprachpädagog*innen brauchen aber auch auf persönlicher Ebene wichtige Kompetenzen in ihrer täglichen Tätigkeit. Sie sind sich bewusst, dass sie einen wesentlichen Einfluss auf das Leben der tauben Kinder und ihrer Eltern haben und somit auch eine große Verantwortung in der Gesellschaft tragen (Universität Hamburg)¹⁴ Auch die Bereitschaft, sich ständig weiterzubilden, Interesse an neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und die Schaffung eines positiven Arbeitsklimas sind wichtig, um die Professionalität dieses Berufsbilds zu garantieren. Zuletzt soll auch die Fachkompetenz nicht unerwähnt bleiben, denn diese ist eine der wichtigsten Kompetenzen im Umgang mit tauben Kindern und deren Eltern. Gemeint ist ein umfassendes Wissen über Fachbereiche wie beispielsweise „Deafhood“, „Deaf Gain“, „Deaf History“ und „Audismus“. Dies sind wichtige Inhalte, die an taube Kinder weitergegeben werden müssen (vgl. Ladd 2010; Sutton-Spence & Ramsey 2010).

Bisher hat sich die Vermittlung von der Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) eher in der Erwachsenenbildung etablieren können. Nun hat sich aber ein weite-

14 Universitätslehrgang Gebärdensprachpädagogin <https://www.zfw.uni-hamburg.de/weiterbildung/sprache-kunst-kultur/gebaerdensprachpaedagogik.html> (Abrufdatum: 11.10.2018).

res Berufsbild entwickelt – das der „Gebärdensprachpädagog*innen“¹⁵. Nach den bisherigen Ausführungen erscheint es wesentlich, diese in Schulen und im Frühförderungsprogramm anzustellen und mit anderen, hörenden Pädagog*innen bzw. Frühförder*innen beruflich gleichzustellen. Es ist nicht in Frage zu stellen, dass auch hörende Pädagog*innen im Frühförderungsprogramm und Unterricht für taube Kinder im frühkindlichen, Kindergarten- und Schulalter eine wichtige Rolle spielen, jedoch ist es hier auch wesentlich abzuklären, ob hohe ÖGS-Kompetenz vorliegt. Hier haben taube Pädagog*innen einen klaren Vorteil, da sie diese erworbene oder erlernte praktische Kompetenz bereits mitbringen, bevor sie mit der Ausbildung beginnen (vgl. Ladd 2010). Durch ihre fundierte Ausbildung mögen Gebärdensprachpädagog*innen im Besonderen geeignet sein, eine Vorbildfunktion im Kontext einer professionell-pädagogischen Beziehung einzunehmen sowie dafür, die Eltern in Aufbau und Entwicklung einer hilfreichen und von Akzeptanz und Fürsorge geprägten Beziehung zum Kind zu unterstützen. Taube Kinder stehen hörenden Kindern bei der Geburt intellektuell in nichts nach, sie werden aber – wenn sie hörende Eltern haben – meistens „lautsprachlich“ gefördert (MedUni und AKH Wien 2018). Die Sprachentwicklung im Kindesalter bedarf eines stabilen Fundaments, damit sukzessiv eine genügend gute Beziehung zu den Eltern aufgebaut werden kann.

Diese Problematik kann durch das Hinzuziehen von tauben Gebärdensprachpädagog*innen wesentlich reduziert werden, indem sie als Vorbild für taube Kinder und ihre Eltern fungieren, die Sprachentwicklung des Kindes fördern und im Kontext der ÖGS mit all ihren Aspekten Aufklärungsarbeit leisten. Dies macht die Tätigkeit zu einem Bindeglied zwischen dem medizinischen und dem sozial-kulturellen Modell.

5 Bausteine für die Kommunikation in der bimodalen-bilingualen Eltern-Kind-Interaktion

Durch Gebärdensprachpädagog*innen werden die sechs Bausteine nach Claudia Becker (2012) für bilinguale Früherziehung vermittelt, die familienzentrierte, ressourcenorientierte Begleitung beinhalten. Der Fokus liegt dabei auf der Eltern-Kind-Interaktion, die nach einer effizienten Umgebung für den bilingualen Spracherwerb sowie für die kognitive und psychosoziale Entwicklung verlangt. Zu den Bausteinen gehört eine ressourcenorientierte Beratung und Begleitung der Eltern, um über die Auswirkungen von Kommunikation, Spracherwerb und

15 Ausbildung dazu bieten etwa das Ausbildungszentrum equalizent an: <https://www.equalizent.com/fuer-gehoerlose/kursliste/kursdetail/gebraerdensprach-paedagog-innen/lehrgang/> (Abrufdatum: 11.10.2018).

Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Becker 2012) aufzuklären. Zu den Bausteinen gehören Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation, z.B. Blickkontakt, Handbewegungen und Mimik, zwischen den Kindern im frühkindlichen Alter und ihren Eltern. Solche Informationen fehlen in Krankenhäusern und HNO-Praxen durchwegs (MedUni und AKH Wien). Weiters wird eine „Gebärdensprache in der Familie angebahnt“ (Becker 2012), parallel zur Lautsprache, damit die Kinder eine Trennung der beiden Sprachen kennenlernen können. Zuletzt ist eine begleitende Diagnostik und elterliche Trauerarbeit von Wichtigkeit, da bei der technischen Versorgung zu viele Ungereimtheiten in der Kommunikation mit den Eltern auftreten. Wird die erlebte Trauer nicht bewältigt, hat das ebenfalls negative Auswirkungen auf die Eltern-Kind-Beziehung (vgl. Rien 2005). Hatten die Eltern hingegen die Möglichkeit, ihre Trauer zu verarbeiten, die Situation in ihrer Ganzheitlichkeit zu erfassen und zu realisieren, ermöglichen sie dem Kind, eine gesunde Beziehung zu ihnen aufzubauen.

Gerade im frühkindlichen Alter ist es sehr wichtig, dass jedes Kind einen natürlichen Zugang zum Spracherwerb erhält und in einer bestimmten Altersspanne (oftmals „kritische Phase“ genannt) eine Sprache erwirbt. Taube Kinder haben durch die manuell-visuelle Sprache, sprich Gebärdensprache, einen natürlichen und unbeschwerten Zugang zu Sprache.

Aktuelle Studien belegen eindeutig, dass Kinder, die von Geburt an in einem gebärdensprachlichen Umfeld aufwachsen, die gleichen Erwerbsphasen durchlaufen wie hörende Kinder in einem lautsprachlichen Umfeld (vgl. Krausneker 2006).

Bereits Lederberg & Mobley (1990) zeigen, dass Mütter und Kinder mit dem gleichen Hörstatus einen signifikant höheren Sensitivitäts- und Responsivitätswert vorweisen als Mütter und Kinder mit ungleichem Hörstatus. Bei ungleichem Hörstatus ist es unabdingbar, die Lebenskultur des jeweils anderen zu respektieren und zu akzeptieren, um eine befriedigende Mutter-Kind-Bindung bzw. Eltern-Kind-Bindung zu gewährleisten.

Zusammenfassend ist der Einsatz des*der Gebärdensprachpädagogen*in als Role Model gemeinsam mit einem*r Frühförderer*in für die Bewältigung der sechs Bausteine eine wichtige Ressource, um Beziehungsaufbau und -gestaltung zwischen einem tauben Kind und seinen hörenden Eltern zu unterstützen.

6 Pädagogische Beziehungen als grundlegender Einfluss für die authentische Identitätsentwicklung

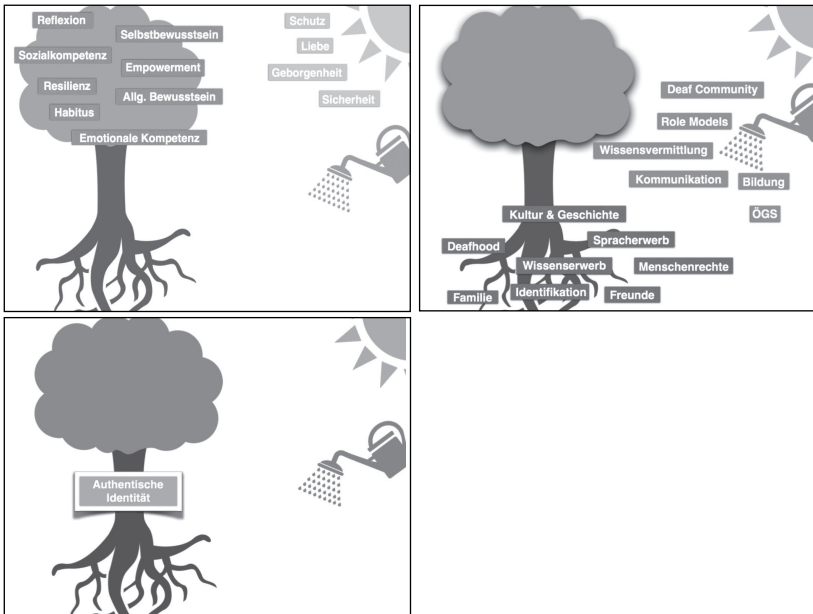


Abb. 1: Entwicklung einer authentischen Identität (Dürr, Hager & Sarbinowska 2018)

Dieses Baum-Modell „Authentische Identität“ stellt bildlich dar, welche Faktoren eminent zu einer authentischen Identität eines tauben Kindes beitragen. Das Gießen stellt Identifikationsfiguren als äußerliche Faktoren dar, in diesem Fall sind es die Gebärdensprachpädagog*innen bzw. tauben Lehrenden als Role Models. Darüber hinaus steht es auch für die primären Bezugspersonen wie Mutter und Vater sowie „Peers“ aus der Gehörlosen-Community, um dem Kind Kommunikation, Bildung (Wissensvermittlung) und Gebärdensprache zugänglich zu machen. Neben der medizinischen Versorgung wäre es von grundlegender Bedeutung, wenn den Eltern Optionen gegeben werden, um Gebärdensprache zu erlernen (z.B. Familienakademie) und dadurch ihre Beziehung zu ihrem tauben Kind auch in anderer Weise gestalten zu können. Diesbezüglich wäre es förderlich, wenn hörende Eltern von der Möglichkeit erfahren, dass sie und ihr Kind visuell kommunizieren können. All diese Faktoren haben positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes und ermöglichen es den Wurzeln des Baumes, resilienter zu sein. Die Kultur, Geschichte, Sprachentwicklung, Freunde, und Familie werden von den Wurzeln des Baumes aufgesogen und aus psychologischer Sicht Fähigkeiten wie Resilienz, emotionale Kompetenz, soziale Kompetenz, allgemeines Be-

wusstsein und Selbstbewusstsein in die Baumkrone als Persönlichkeitsentfaltung abgegeben. Die Wurzeln des Baumes nehmen all diese äußeren Einflüsse auf und tragen so zur Entwicklung der Baumkrone bei. Was die Wurzeln aufnehmen, hat also wiederum Auswirkungen darauf, wie sich die Baumkrone, die Persönlichkeit, gemeinsam mit den individuellen Erfahrungen entwickelt. In dem Bild ebenfalls zu sehen ist die Sonne, welche sinnbildlich für Schutz, Liebe, Wärme und Geborgenheit steht, die durch primäre Bezugspersonen und das Umfeld gegeben werden können. Sind all diese Faktoren vorhanden, kann sich eine authentische Identität (vgl. Juul 2017) entwickeln.

7 Ausblick

Nach diesen Darlegungen braucht es aus der Sicht der Autorinnen eine Institution im Sinne einer Familienakademie, mit ÖGS-Eltern-Kursen und einem Team von tauben Gebärdensprachpädagog*innen, hörenden Frühförder*innen und Psycholog*innen in Wien, die Hilfe für erfolgreiche Transitionen für Eltern und taube Kinder im Frühförderbereich und später beim Eintritt in die Primarschulstufe bereitstellen.

Diese Institution mit der Anlaufstelle und Familienakademie kann eine Brücke zwischen dem medizinischen und dem sozialen Modell schlagen und Eltern wesentliche Informationen, gebärdensprachliche Kompetenz und sozialen Austausch mit anderen tauben Kindern sowie Erwachsenen ermöglichen (z. B. wie in den Niederlanden). Ein solches Konzept wäre ein wichtiges Fundament für eine authentische Identitätsentwicklung von tauben Kindern, wie schon im Baum-Modell erwähnt wurde, die durch eine „genügend gute“ Beziehung zu den hörenden Eltern und mit Unterstützung durch Gebärdensprachpädagog*innen ermöglichen.

Ein Kind zu erziehen ist für alle Beteiligten eine verantwortungsvolle, schwierige Aufgabe. Besonders am Anfang fühlen sich Eltern mit einem tauben Kind überfordert, denn es müssen viele Kräfte mobilisiert werden, um den richtigen Weg für ihr Kind zu finden (vgl. Rien 2005). Es zeigen sich nicht selten Anzeichen von starkem Stress. Daher wäre es wichtig, dass die hörenden Eltern auf die Unterstützung von Gebärdensprachpädagog*innen, Frühförder*innen und Psycholog*innen zurückgreifen können, während sich Mütter und Väter von tauben Kindern an die Lebensumstände gewöhnen.

Eine Familienakademie kann in diesem Sinne den Übergang von der frühen Kindheit in die erste außerfamiliäre, institutionelle Bildung, in diesem Fall den Kindergarten oder die Primarstufe, erleichtern und eine authentische Identitätsentwicklung fördern. Die hörenden Eltern sollten im Erwerb der ÖGS gefördert

werden und sich dafür entscheiden, die ÖGS mit ihrem Kind zu praktizieren. Ziel wäre eine Institution im Raum Wien, die eine sprachlich-kulturelle Beratung und Förderung mit tauben Expert*innen anbietet. Im Rahmen einer solchen Institution kann es eine Abteilung geben, die auf die kulturell-sprachliche Förderung der Eltern spezialisiert ist. Die Leitung der Institution und die fachliche Beratung wird von einem professionellen bimodalen-bilingualen Team aus tauben Gebärdensprachpädagog*innen und Frühförder*innen getragen. Beratung erfolgt regelmäßig durch ein psychologisches Team. Zudem gibt es die Möglichkeit zur regelmäßigen Peer-Beratung mit anderen Eltern. Die Institution ist bilingual-bimodal, alles wird in Österreichischer Gebärdensprache und in deutscher Schriftsprache oder Lautsprache angeboten. Viele Teile der sechs Bausteine von Claudia Becker können übernommen werden, z. B. die kompetente- und ressourcenorientierte Beratung und Begleitung der Eltern, die Absicherung der frühen für die genügend-gute Beziehung Eltern-Kind-Interaktion und die Einbeziehung der Österreichischen Gebärdensprache durch ein bimodales-bilinguales Team. Professionelle Unterstützung bei der Diagnose, bei Entscheidungen und bei der Trauerarbeit wird angeboten. Das Team stellt Hilfe bereit für einzelne Schritte in der schwierigen Situation der Trauerarbeit oder bei der Wahl von technischen Hilfsmitteln zur Verfügung, sowie auch bei Kommunikationsschwierigkeiten oder bei der Organisation des Erlernens der Gebärdensprache. In der Familienakademie wird ein eigenes Curriculum für die Sprachkurse der Eltern im Rahmen des GERS, des Europäischen Referenzrahmens (vgl. Prosign¹⁶), angeboten. Das Curriculum wird von Gebärdensprachpädagog*innen nach dem Eltern-ÖGS-Lehrplan geleitet, der den Schwerpunkt auf den Alltag der Eltern mit ihrem tauben Kind setzt. Zur Auswahl stehen entweder regelmäßige Kurse in der Institution oder Hausbesuche. Die Eltern lernen, Brücken zu einer visuellen Kommunikation und zur Gebärdensprache aufzubauen, damit ihr Kind in den ersten drei Lebensjahren ein sicheres Kommunikationsfundament und vorbildliche Aufmerksamkeit von seinen wichtigsten Bezugspersonen erhält. Außerdem führt die Begleitung durch ein bimodales-bilinguales Team dazu, dass das Kind weniger Identitätskrisen und psychologische Belastungen erleiden muss.

Eine angemessene Präventionsmaßnahme für belastende Eltern-Kind-Beziehung in der frühkindlichen Erziehung wäre der Einsatz von professionellen tauben Gebärdensprachpädagog*innen, um dem tauben Kind eine bimodale-bilinguale Kommunikationsbasis und eine "genügend gute" Beziehung mit den Eltern zu schaffen.

16 GERS = Gebärdensprachen und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen https://www.ecml.at/Portals/1/resources/Publications/PROSign_Common-Reference-Level-Descriptors-DE.pdf (Abrufdatum: 10.10.2018)

Literatur

- Barnes, C., Mercer, G. & Shakespeare, T. (1999): Exploring Disability. A sociological Introduction. Cambridge: Polity Press.
- Becker, C. (2012): Bilinguale Frühförderung. In: A. Leonhardt (Hrsg.): Frühes Hören. Hörschädigungen ab dem ersten Lebenstag erkennen und therapieren, 209-225.
- Bentele, K. (2011): Wundermittel CI? - Immer kommunikationsfähig durch Zweisprachigkeit. In: Mein Kind. Ein Ratgeber für Eltern mit einem Hörbehinderten Kind. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V., 58-59. Online unter: www.gehoerlosen-bund.de/browser/793/dgb_meinKind.pdf (Abrufdatum: 17.05.2018).
- Binder, D., Holzinger D. & Aigner, M. (2016): Familienzentriertes Linzer Interventionsprogramm. Für Familien mit Kindern mit Hörverlust. Elternbuch. Barmherzige Brüder, Konventhospital: Linz.
- Fieber-Grandits, S. (2011): Gehörlose Kinder - Kompetente Eltern. Die Auswirkungen des Behindernungsbewältigungsprozesses hörender Eltern gehörloser Kinder auf ihre elterlichen Kompetenzen. Veröffentlichte Diplomarbeit: Universität Wien.
- Friedner, M. & Kuster, A. (2015): Introduction: Deaf-same and Difference in International Spaces and Encounters. In: M. Friedner & A. Kuster (Hrsg.): It's a Small World. International Deaf Spaces and Encounters. Washington D.C.: Gallaudet University Press, x-xxix.
- Fries, S. (2004): >>H-G-K?!<< Oh, kriegen wir das auch? Ein neues Unterrichtsfach für gehörlose und schwerhörige Schüler macht sich auf den Weg. In: hörgeschädigte kinder – erwachsene hörgeschädigte, 1. Jg., 5-9.
- Günther, K. & Hennies, J. (2007): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primärstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin.
- Hintermair, M. (2005): Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, Napoli, D. J., Padden, C. & Rathmann, C. (2014): Sprache und Sprachpolitik - Den Spracherwerb gehörloser Kinder sichern: Was Sprachwissenschaftler tun können. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, 98. Jg., 446-465.
- Juul, J. (2017): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim: Beltz.
- Kollien, S. (2011): Zum Einfluss von Gebärdensprache auf die psychosoziale und emotionale Entwicklung von gehörlosen Kindern. In: B. Herrmann (Hrsg.): Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind, 44-49. Online unter: www.gehoerlosen-bund.de/browser/793/dgb_meinKind.pdf (Abrufdatum: 16.05.2018).
- Kramreiter, S. (2011): Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Österreichischer Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Dissertation: Universität Wien.
- Krausneker, V. (2006): Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Klagenfurt: Drava Verlag.
- Krausneker, V. & Schalber, K. (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierende & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojektes 2006/2007. Wien: Innovationszentrum der Universität Wien Verein Österreichisches Sprach Kompetenz-Zentrum.
- Krausneker, V., Becker, C., Audeod, M. & Tarciova, D. (2017): Bimodale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil II: Good-Practice-Beispiele. In: Das Zeichen. Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser, 105. Jg., 262-277.
- Kuster, A., De Meulder, M. & O'Brien, D. (2017): Innovations in Deaf Studies. Critically Mapping the Field. In: A. Kuster, M. De Meulder & D. O'Brien (Hrsg.): Innovations in Deaf Studies. The Role of Deaf Scholars: Oxford University Press, 1-53.

- Kuster, M. (2017): Intergenerational Responsibility in Deaf Pedagogies. In: A. Kuster, M. De Meulder & D. O'Brien (Hrsg.): *Innovations in Deaf Studies. The Role of Deaf Scholars*. Oxford: Oxford University Press, 241-262.
- Ladd, P. (2010): Deafhood and Deaf Educators. Some thoughts. In: G. Mathur & D.J. Napoli (Hrsg.): *Deaf Around the World*. Oxford: Oxford University Press, 372-381.
- Lederberg, A. R. & Mobley, C. E. (1990): The Effect of Hearing Impairment on the Quality of Attachment and Mother-Toddler Interaction. In: *Child Development* 61, 1596-1604.
- Lenz, K. & Nestmann, F. (2009): Persönliche Beziehungen - eine Einleitung. In: K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.): *Handbuch Persönliche Beziehungen*. Weinheim und München: Juventa, 9-28.
- Mellon, N.K., Niparko, J.K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, T., Napoli, D.J., Handley, T., Scambler, S. & Lantos, J.D. (2014): Should All Deaf Children Learn Sign Language? In: *Pediatrics* 136 (1), 170-176. Online unter: <http://pediatrics.aappublications.org/content/pediatrics/early/2015/06/09/peds.2014-1632.full.pdf>. (Abrufdatum: 15.05.2018).
- Oliver, M. (1996): *Understanding Disability: from theory to practice*. Basingstoke: Macmillan.
- Prengel, A. (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Rien, O. (2005). Trauerarbeit von Eltern bei der Diagnose „Hörschädigung“. In: *Schnecke-Online. Das Magazin*, 47. Jg. Online unter: <https://www.schnecke-online.de/archiv/alle-ausgaben-der-schnecke?area=1355&number=23> (Abrufdatum: 16.05.2018).
- Rogers, K. D. & Young, A. M. (2011): Being a Deaf Role Model: Deaf People's Experiences of Working with Families and Deaf Young People. In: *Deafness & Education International* 13 (1), 2-16.
- Salonen, J. & Syväoja, S.-M. (2018): Viittomakielen merkitys eheän identiteetin rakentamisessa. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9 (2). Saataavilla. Online unter: <https://www.kieliverkosto.fi/.../viittomakielen-merkitys>. (Abrufdatum: 14.05.2018).
- Singleton, J. L. & Tittle, M. D. (2000): Deaf Parents and Their Hearing Children. In: *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 5 (3), 221-236.
- Sutton-Spence, R. & Ramsey, C. (2010): What we should teach Deaf Children: Deaf Teachers's Folk Models in Britain, the USA and Mexico. In: *Deafness & Education international* 12 (3), 149 -176.
- Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik* 01/2005, S. 9-31. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html#idm12405312>. (Abrufdatum: 15.05.2018).

III. Pädagogische Beziehungen und Transitionen in die, innerhalb und aus der Schule

Ilse Schrittmesser und Zuzana Kobesova

Einblicke in die Praxis der Kinderrechte in der Schule: Der Fall Österreich

Zusammenfassung:

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes wurde am 20. November 1989 von der Vollversammlung der Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen – und damit auch von Österreich – angenommen. Die Kinderrechtskonvention sichert jedem Kind bis zum 18. Lebensjahr persönliche, wirtschaftliche und kulturelle Rechte zu. Insbesondere seit dem Jubiläumsjahr 2014 ist in Folge vieler Initiativen und Veranstaltungen verstärktes Interesse am Thema Kinderrechte festzustellen. Unklar bleibt aber derzeit, inwieweit sich dieses Interesse im konkreten Umgang mit Kindern im Alltag widerspiegelt. Das vom Österreichischen Bundesministerium für Familie und Jugend finanzierte Projekt „Kinderrechte in Familie, Kindergarten und Schule“ geht dieser Frage nach.

Die bislang im Projekt erfassten Daten basieren auf Dokumentenanalysen, Expert*innen-Interviews, Fokusgruppen, einem Expert*innenworkshop, Unterrichtsbeobachtungen und einer Fragebogenerhebung. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die explizite Aufnahme der Kinderrechte in ein Steuerungsinstrument wie etwa in die Lehrpläne oder in die Curricula der Pädagog*innenbildung zwar ein erster wichtiger Schritt wäre, der noch nicht erfolgt ist. Dennoch scheint dies nicht deren Umsetzung in der täglichen Handlungspraxis des Schulalltags zu gewährleisten. Auch das Wissen um Kinderrechte, das bei einigen Gruppen von Pädagog*innen durchaus feststellbar ist, stellt noch keine hinlängliche Absicherung dar, dass täglich in kinderrechtlicher Orientierung gehandelt wird. In der Konkretisierung der Kinderrechte in der Alltagspraxis scheint, wie sich an den erfassten Daten zeigt – etwa, wenn es um herkömmliche Routinen und Praktiken geht – weiterer Handlungsbedarf in Hinblick auf deren Respektierung und Realisierung zu bestehen.

Auf Basis der bislang vorliegenden Projektergebnisse gehen wir in unserem Beitrag der Frage nach den für Kinderrechte hinderlichen und förderlichen Rahmenbedingungen, Routinen und Praktiken und in Kindergarten und Schule auf der Basis der erfassten Forschungsergebnisse nach, um schließlich Überlegungen über Möglichkeiten der Sensibilisierung von Pädagog*innen für die Beachtung der Kinderrechte anzustellen.

Abstract:

The Convention of the Rights of the Child (CRC) was signed on 20th November 1989 by the UN member states of the UN General Assembly including Austria, which accepted the conditions of the CRC. The CRC can be regarded as a binding instrument to secure the personal, economic and cultural rights of children in the 21st century. In 2014, the anniversary of the CRC, a considerable number of worldwide conferences and events tried to stimulate the public interest in the CRC. Unclear, however, is the concrete impact of children's rights on children's everyday lives. A project funded by the Austrian Ministry of Family and Youth on "Children's Rights in Family, Kindergarden and School" deals with this question and focuses on the school system and school cultures. The data collected so far are based on document analysis, expert interviews, focus groups and workshops with experts, classroom observations and an online survey. First results point out that children's rights in the school curricula or in teacher education would be a necessary step, as soon as possible to be taken. However, this step would not be sufficient if the overall realization of the Rightst of the Chid should be secured in the school system and in society. Even if a considerable number of teachers seem to be well informed of children's rights according to the collected data, this appears to be no warranty for their realization in the way children are treated, addressed and respected their own right in the school system. Particularly the everyday practices and ways of addressing children in the classroom reveal the need for action. In the following article we try to elaborate on the question of how general conditions, practices and routines in the school system foster or rather hamper the realization of children's rights. On the basis of the findings of the above mentioned project, we finally offer some considerations on how teachers can be sensitized to a lived culture of children's rights.

Das Übereinkommen über die Rechte des Kindes wurde am 20. November 1989 von der Vollversammlung der Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen – und damit auch von Österreich – angenommen. Die Kinderrechtskonvention sichert jedem Kind auf österreichischem Gebiet bis zum 18. Lebensjahr persönliche, wirtschaftliche und kulturelle Rechte zu.

Insbesondere seit dem Jubiläumsjahr 2014 ist in Folge vieler Initiativen und Veranstaltungen verstärktes Interesse am Thema Kinderrechte festzustellen. Unklar bleibt aber derzeit, inwieweit sich dieses Interesse im konkreten Umgang mit Kindern im Alltag widerspiegelt. Das vom österreichischen Bundesministerium für Familie und Jugend finanzierte Projekt „Kinderrechte in Familie, Kindergarten und Schule“ geht dieser Frage nach.¹

1 Die vorliegende Abhandlung stellt im Wesentlichen eine überarbeitete und gekürzte Fassung des Forschungsberichts der ersten Projektphase der PG4 dar (Schrittester et al. 2016). Das Projektteam

Die bislang im Projekt erfassten Daten basieren auf Dokumentenanalysen, mehreren qualitativ-empirischen Erhebungen, Unterrichtsbeobachtungen und einer Fragebogenerhebung. Erste Ergebnisse weisen darauf hin, dass die explizite Aufnahme der Kinderrechte in ein Steuerungsinstrument wie die Lehrpläne der Schulen oder die Curricula der Pädagog*innenbildung einen ersten wichtigen Schritt darstellt, den es zu einem Gutteil noch nachzuholen gilt. Darüber hinaus ist jedoch auch ein Fokus auf die Konkretisierung der Kinderrechte in der Alltagspraxis zu legen.

1 Kinderrechte als Orientierungsrahmen pädagogischer Arbeitsfelder

Die UN-Kinderrechtskonvention (kurz KRK) wurde 1989 von der UN-Generalversammlung angenommen und von Österreich am 6. August 1992 ratifiziert (vgl. BGBl. 7/1993)². In fünfjährigen Abständen erfolgt seitdem eine umfassende Staatenberichtsprüfung durch den UN-Kinderrechte Ausschuss, der die erzielten Fortschritte und offenen Punkte festhält. Die aktuellen Rückmeldungen des Kinderrechte Ausschusses aus dem Jahr 2012 (vgl. Abschließende Bemerkungen des Ausschusses für die Rechte des Kindes; kurz KRK-AB) zeigen mehrfachen Bedarf in unterschiedlichen Punkten der KRK auf, weshalb vom österreichischen Bundesministerium für Familie und Jugend ein Kinderrechte-Board (kurz KB) als *unabhängiges Beratungsgremium*³ eingerichtet wurde. Dieses nimmt die Aufgabe ernst, „zur umfassenden Implementierung der Kinderrechtekonvention in Österreich beizutragen und Lösungsansätze zu kinderspezifischen Themen zu entwickeln“ (KB 2015).

In unserem Beitrag greifen wir erste im Rahmen des genannten Projekts erfasste Daten für das Sozialisationsfeld Schule heraus. Im Zentrum des Interesses steht die nähere Betrachtung folgender drei Empfehlungen des Kinderrechte Ausschusses:

der ersten Projektphase: Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ilse SCHRITTESSER (operative Leitung), Univ.-Prof. Dr. Ernst BERGER, Univ.-Prof.ⁱⁿ, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ines M. BREINBAUER, Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Barbara SCHÖBER, Mag.^a Zuzana KOBESOVA, Antonia Paljakka, BA MA.

2 Diese Ratifizierung bezog sich zum Zeitpunkt allerdings nicht auf die Artikel 13 (freie Meinungsäußerung), 15 (Versammlungsfreiheit) und 17 (Zugang zur Information), zu denen Österreich Vorbehalte anmeldete und diese erst im Jahr 2015 zurückzog.

3 Siehe online: <http://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-monitoring/> (Abrufdatum: 20.08.2018).

1. „eine umfassende Strategie und Gesetzgebung zu einer integrativen Bildung einzuführen“ (KRK-AB 2012, Pkt. 53; Herv.i.O.);
2. „die Sensibilisierung der breiten Öffentlichkeit, insbesondere der Kinder, für die im Abkommen vorgesehenen Rechte durch die Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne der Primar- und Sekundarstufe zu erhöhen“ (ebd., Pkt. 21; Herv.i.O.).
3. Maßnahmen zu ergreifen, dass alle Berufsgruppen, die für und mit Kindern arbeiten, in angemessener Weise und systematisch in den Kinderrechten ausgebildet werden, insbesondere Lehrer“ (ebd., Pkt. 23; Herv.i.O.).

Im Zuge der Bearbeitung dieser Mandatspunkte in einem zweijährigen Forschungsvorhaben wurde deutlich, dass die Datenlage und der Forschungsstand in Bezug auf die kinderrechtliche Praxis in Österreich dürtig sind und deutlich zu erweitern wären. Ebenso zeigte sich, dass nicht nur in Hinblick auf die empfohlenen Maßnahmen und deren Implementierungsstand Handlungsbedarf besteht, sondern auch besonders die „soft facts“, also die Art und Weise, wie auch dort, wo entsprechende Rahmenbedingungen gegeben sind und auch von der Kenntnis der Kinderrechte ausgegangen werden kann, Praktiken und Routinen festzustellen sind, die mit den Kinderrechten nicht immer vereinbar sind (vgl. Krumm & Eckstein 2003; Schrittester u.a. 2016).

Im Sinne des Mandats wurde zunächst eine erste Sichtung gesetzlicher Grundlagen, des bereits vorhandenen empirischen Materials und einschlägiger wissenschaftlicher Literatur mit dem Fokus unternommen, die Präsenz der Kinderrechtethematik in den Lehrplänen der Schulen sowie den Curricula der Pädagog*innenbildung zu überprüfen und parallel dazu den aktuellen Forschungsstand zur Kinderrechtethematik in Bezug auf das vorliegende Forschungsinteresse zu erfassen. Im Anschluss an die Sichtung des Status quo in rechtlichen Dokumenten, empirischer Daten zur realen Beziehungsarbeit und wissenschaftlicher Literatur zum Thema wurden weitere Aktivitäten zur Erfassung der aktuellen Sachlage durchgeführt: Expert*innen-Interviews und Fokusgruppen mit österreichischen Kinderrechte-Expert*innen, Fokusgruppen mit Expert*innen aus dem Bereich der österreichischen Schule, Masterarbeiten zum Themenbereich, eine Fragebogenerhebung.⁴

4 Eine genaue Beschreibung der methodologischen Grundlage und des methodischen Vorgehens findet sich im Projektbericht (Schrittester et al. 2016). Das Datenmaterial (Audiodateien, Transkripte) liegt dem Projektteam in digitaler und schriftlicher Form vor.

2 Die Schule im Fokus

Trotz der Ausführungen im Nationalen Aktionsplan (kurz NAP) (2004), dass „Schüler/innen über die Menschenrechte und Grundrechte sowie deren Bedeutung für Bestehen und Weiterentwicklung der Demokratie“ (NAP 2004, 47) informiert und dass die Menschen- und Grundrechte ein „Bestandteil der Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung in österreichischen Schulen“ (ebd.) seien, widersprechen die KRK-AB dieser Sicht. Auch die Aussage, dass „Inhalte der Menschenrechtsbildung [...] in den Allgemeinen Bildungszielen, im Unterrichtsprinzip Politische Bildung und in Lehrplänen bereits jetzt verankert“ (ebd.) seien, zeigt im Abgleich mit den KRK-AB Widersprüche bzw. Mängel in der Umsetzung. So wird in den KRK-AB bedauert, „dass die Kinderrechte nicht in den Lehrplänen der Primar- und Sekundarstufe enthalten sind.“ (KRK-AB 2012, Pkt. 21)⁵

Eine Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne aller Schultypen und Schulstufen stellt damit einerseits den Anspruch dar, Kinderrechtebildung in den Steuerungsinstrumenten der Schulbildung verbindlich zu verankern. Darunter fällt das Wissen um und die Orientierung an der KRK. Mit Blick auf die Schule und deren Bildungsauftrag dienen als maßgebliche Orientierungsrahmen Art. 28 – „Recht auf Bildung, Recht auf Schule“ – sowie Art. 29, in dem als zentrale Aufgabe von Schule „die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen“ genannt wird (KRK 1989, Art. 28, 29).

Andererseits geht es darum, die Selbstermächtigung der Kinder und Jugendlichen zu Rechtssubjekten in ihrer realen Handlungskompetenz zu fördern und diese Förderung in den Interaktionspraktiken zwischen Lehrkräften und Schüler*innen effektiv auszudrücken. Die Einbeziehung der Kinderrechte in die Lehrpläne ist nämlich nur dann für die Bildungswege der Kinder erfolgreich, wenn Kindern und Jugendlichen im Rahmen der schulischen Bildungspraxis die Möglichkeit eröffnet wird, selbst eine Kinderrechtspraxis aktiv zu betreiben.

Die im Zuge des hier beschriebenen Vorhabens durchgeführten Lehrplananalysen der Primar- und Sekundarstufe haben gezeigt, dass die Kinderrechte in diesen Lehrplänen nicht explizit berücksichtigt und ausformuliert werden. In den Lehrplänen der Primarstufe drückt sich zumindest indirekt in den dort festgehaltenen pädagogischen Grundsätzen eine kinderrechtliche Orientierung aus. So werden etwa als Aufgaben der Grundschule Inhalte genannt, die an die Art. 28 und 29

5 Dabei stellen die KRK-AB nur einen ersten Hinweis zur Relevanz der Kinderrechte und der Menschenrechtsbildung im Bildungskontext dar. Zur KRK tritt die UN-Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training vom 11. Dezember 2011 hinzu, die Österreich ebenfalls aufgenommen hat. Online unter: <http://www.un.org/depts/german/gv-66/band1/66bd-3.pdf> (408-411) (Abrufdatum: 20.08.2018).

der KRK anklängen. Ausgehend von den individuellen Voraussetzungen soll den Kindern „eine grundlegende und ausgewogene Bildung im sozialen, emotionalen, intellektuellen und körperlichen Persönlichkeitsbereich ermöglicht werden.“ (vgl. Lehrplan der Volksschule, BGBl. II Nr. 303/2012) Weiters werden z.B. folgende Punkte genannt, die kinderrechtliche Anklänge erkennen lassen:

„Entfaltung und Förderung der Lernfreude, der Fähigkeiten, Interessen und Neigungen; Stärkung und Entwicklung des Vertrauens der Schülerin bzw. des Schülers in seine [sic!] Leistungsfähigkeit; Erweiterung bzw. Aufbau einer sozialen Handlungsfähigkeit (mündiges Verhalten, Zusammenarbeit, Einordnung, Entwicklung und Anerkennung von Regeln und Normen; Kritikfähigkeit) [...]“ (ebd.).

Explizit angeführt werden kinderrechtliche Fragen jedoch nicht. Die Bedeutung dieser Auslassung ist nicht zu unterschätzen, da so die Kinderrechte in den Lehrplänen der Primarstufe nicht als ein *Unterrichtsinhalt mit Eigenrecht* und als *didaktische Orientierungs- und Entscheidungsgrundlage* für jegliches pädagogische Handeln fungieren.

In den Leitvorstellungen (BGBl. II Nr. 185/2012, Anlage 1, Pkt. 3) des Lehrplans der Neuen Mittelschule⁶ gehören – konform mit den Grundgedanken der Kinderrechte, jedoch wieder ohne deren konkrete Erwähnung – zu den Erziehungszielen u.a. „[g]egenseitige Achtung, Respekt und Anerkennung [...] insbesondere im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Vielfalt, Differenz und Identität.“ (ebd.). Auch in weiteren Ausführungen werden ähnliche Orientierungen erkennbar. Als eigenes Thema werden die „Menschen- und Kinderrechte und ihre Durchsetzung gestern und heute“ jedoch nur im Unterrichtsgegenstand „Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung“ genannt (ebd., sechster Teil; A. Pflichtgegenstände). Im Rahmen des Unterrichtsprinzips Politische Bildung für die Allgemeinbildenden Pflichtschulen und die Allgemeinbildenden Höheren Schulen werden die Menschenrechte als Bezugsinhalt angeführt. Politische Bildung leiste „einen wesentlichen Beitrag zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten.“ (vgl. Grundsatzterlass Politische Bildung 2015)

Kinderrechtliche Motive, das Recht auf Partizipation ansprechend, finden sich auch in den Leitvorstellungen der Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Dazu gehört unter anderem die Befähigung zu „demokratischen Mitsprache- und Mitgestaltungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsbereichen“ (BGBl. II Nr. 185/2012, Anlage 1, Pkt. 3). Auch die Achtung der „Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen“

6 Die Neue Mittelschule (NMS) ist in Österreich ein Schultyp der Sekundarstufe I, der von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die keine Gymnasialreife erhalten haben. Er umfasst die fünfte bis achte Klassenstufe.

als „wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule“ werden angeführt (SchOG, § 2; vgl. BGBl. Nr. 88/1985, Anlage A, Z 2).

Konkret ist ein Hinweis auf die Menschenrechte zu finden und in die Leitvorstellungen eingebettet. Durch Vermittlung von Selbst- und Sozialkompetenz

„soll der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichteten Demokratie, Urteils- und Kritikfähigkeit beitragen sowie Entscheidungs- und Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern (ebd., Z 5). Dabei sind Humanität, Solidarität, Toleranz, Frieden, Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Umweltbewusstsein handlungsleitende Werte.“ (ebd.)

In den einzelnen *Grundsätzen der Lehrpläne* aller bislang genannten Schultypen scheinen zwar wesentliche Voraussetzungen für eine Kinderrechte-Vermittlung wie für gelebte Kinderrechtspraxis gegeben zu sein. Gelingt es, z.B. Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung mit Integration in Zusammenhang zu bringen, könnte den Kinderrechten nicht nur für die pädagogischen Handlungsrahmen eine orientierungsgebende Funktion zukommen, sondern auch unter den Schüler*innen ein entsprechendes Miteinander gefördert werden. Für alle Schulformen gilt jedoch, dass den Kinderrechten in keinem der Lehrpläne als Steuerungsinstrumente pädagogischer Beziehungen jener grundlegende Stellenwert zugedacht wird, der diesen in der Sache zukäme.

Erkenntnisse aus der recherchierten *Forschungsliteratur* zeigen, dass die alltägliche Kinderrechtspraxis nur in der konkreten Ausgestaltung der pädagogischen Beziehungen voraussetzungsreich verwirklicht werden kann und vom Informationsstand, von den subjektiven Überzeugungen und Einstellungen der Pädagog*innen sowie von den weiteren kontextuellen Bedingungen abhängt. Seidel und Shavelson (2007, 470) sprechen z.B. von „social context“ und verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung des „social learning climate in the classroom“ für den Lernerfolg der Schüler*innen und betonen, dass „teachers' expectations and beliefs about their learning“ wesentlich zu einem lernförderlichen Klima beitragen (vgl. dazu auch Brophy 1983; Helmke 2011; Bohnsack 2013, 120f. und 123ff.). Die Frage der Erwartungen von Lehrpersonen ist vor allem deshalb relevant, weil damit die Wertschätzung des Vorwissens der Schüler*innen einhergeht und der Fokus darauf individuelle Lerngelegenheiten eröffnet (vgl. dazu u.a. Meyer-Drawe 2008, 206f.). Aussagen, die auf die Bedeutung einer respektvollen und die Lernenden in ihrer Individualität anerkennenden pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen verweisen, finden sich auch in den im Projekt erfassten Daten – etwa in der folgenden Aussage einer der interviewten Expert*innen:

„Also ich glaub schon, dass die Kinder bis zum jugendlichen Alter ganz genau spüren, also das ist jetzt eine Person, die mich in irgendeiner Weise ernst nimmt und der ich

jetzt in irgendeiner Weise wichtig bin und da kann ich jetzt was sagen [...]. Oja, da bin ich mir ganz sicher, [...] dass das sehr viel für den Lernerfolg [...] ausmacht. Also mit einem Lehrer einer Lehrerin, wo ich mich wohl fühle, für das Fach werde ich dann auch ganz anders lernen und das wird mich anders interessieren. [...] das müsste das Interesse des Staates sein, solche Lehrkräfte zu haben, weil dann ja auch die Lernziele viel besser erreicht werden.“ (Expert*inneninterview Nr.3; kurz EI3)

Aus der Perspektive der Kinderrechte wäre der Bildungsprozess als gemeinsamer Gestaltungsprozess zu betrachten, wie eine der befragten Expert*innen konstatiert:

„Wenn man über die Kinderrechte das Kind als Subjekt entdeckt und gerade im pädagogischen Verhältnis mehr als ein zu erziehendes Wesen, wo ich als Pädagogin die Macht habe, es zu erziehen, also wenn sich dieses pädagogische Verständnis ein Stück weit aufhebt oder verändert. Einfach, dass man in einem gemeinsamen Gestaltungsprozess ist und das auch heißt, das Kind kann sich und soll sich genauso einbringen und die gemeinsame Zeit mitgestalten [...].“ (EI5)

Gemeinsam mit der Frage nach Partizipation ist auch die Frage nach Integration und Inklusion zu stellen. In diesem Zusammenhang wird die starke Selektivität des österreichischen Schulsystems offensichtlich, wenn besonders häufig „sozial benachteiligte Jugendliche auch in der Bildung benachteiligt“ sind (BIFIE 2013⁷). Am stärksten betroffen sind Kinder von Migrant*innen (die sogenannte „zweite“ bzw. „dritte Generation“), welche laut BIFIE zur Risikogruppe gezählt werden können. Ihre Leistungen unterscheiden sich signifikant von jenen Kindern, deren beide Eltern in Österreich geboren sind. Die diesbezüglichen Disparitäten beginnen sich erst ab der zweiten Generation aufzulösen. (vgl. ebd.) Eine Expertin berichtet in diesem Zusammenhang von Ausschlusserfahrungen beim Zugang zur Bildung, die durch eine Beeinträchtigung noch verstärkt die Bildungsbiografie der Kinder beeinflussen:

„Ich habe jetzt unlängst wieder ein Kind aus Serbien gehabt, [...], und das habe ich jetzt sicher fünf Mal hintereinander gehabt, wo mitten unter der Schulzeit, nachdem das Kind schon eingeschult wurde, festgestellt wurde, es leidet an Diabetes 1. [...] und da kommt es dann vor, dass die Lehrer das Kind – erste Klasse – mit einem Brief nach Hause schicken [...] Die wurden aber geschult und hatten schon Umgang mit Diabeteskindern und das Kind steht jetzt auf der Straße. Ja, sie rufen den Vater an oder andere sagen ihm, dass das Kind jetzt nach Hause kommt.“ (EI4)

7 Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (kurz BIFIE) (2013): PISA 2012 - Erste Ergebnisse Zusammenfassung. Online unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa12_zusammenfassung_ergebnisse_2013-12-03.pdf (Abrufdatum: 20.08.2018).

Das Beispiel der „Early School Leavers“, jener Gruppe also, die über keine weitere schulische Bildung als die Sekundarstufe 1 verfügt (7% der Gesamtbevölkerung⁸), verdeutlicht wiederum, dass hierbei vor allem Burschen mit Migrationshintergrund oder jene, die aus so genannten „bildungsfernen Schichten“ stammen, betroffen sind (vgl. Scambor 2013). Ergebnisse der Studien PIRLS und TIMMS 2011 zeigen ebenfalls, dass der Einfluss des familiären Hintergrundes in Österreich „hoch und im Trend gleichbleibend“ ist.⁹

Einen wesentlichen Beitrag zu solcher Bildungsbenachteiligung leisten auch die als *professionelle Kunstfehler* erkennbaren, die Kinderrechte verletzenden Alltagspraktiken von Pädagog*innen. Der in Deutschland durchgeführten Studie von Zapf und Klauder (2014) zufolge lässt sich das Lehrer-Handeln zu knapp einem Viertel als verletzende und zu 6% als sehr verletzende Interaktionsform kennzeichnen. Zu den häufigsten Formen solcher Interaktionen gehören: „Fehlverhalten verletzend kritisieren, Kinder anbrüllen, Kinder sarkastisch lächerlich machen, Kinder am Arm schütteln, Kinder des Raumes verweisen, Hilfe durch Peers unterbinden, Kummer und Schmerzen der Kinder ignorieren, notwendige Grenzen bei Fehlverhalten nicht setzen.“ (ebd., 170f.)

Kollateralschäden, die den empfohlenen Integrationsbestrebungen entgegenwirken, können sich besonders für Kinder ergeben, die aufgrund ihrer sozioökonomischen Lage immer wieder verschiedene Ungerechtigkeiten und Abwertungen aushalten mussten bzw. müssen (vgl. Liebel 2013, 136ff.) und für Kinder mit eingeschränkter bzw. niedriger Resilienz (zur Resilienzförderung vgl. Diers 2014). Solche – deutsche Schulen betreffende – Studienergebnisse finden auch in den bislang in Österreich erhobenen Daten einige Bestätigung. Damit zeigt sich, dass den Empfehlungen des Kinderrechte Ausschusses bislang nicht vollständig nachgekommen wurde. Diese Beobachtung betrifft nicht nur die Lehrpläne der Schule, sondern auch die Rahmenbedingungen für einen chancengerechten Zugang zur Bildung, für Integration und Inklusion sowie für die schulische Alltagspraxis. Verstärkt wäre die Aufmerksamkeit auf eine forschungsgeleitete und professionalisierte Handlungspraxis zu legen, etwa indem die Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen kinderrechtlich aufgewertet wird.

8 Siehe die diesbezüglichen Angaben der Statistik Austria unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/020947.html [17.08.2018].

9 Siehe online: https://www.bifie.at/system/files/dl/PT11_AK_Wien_20121205_Druckvorlage.pdf (Abrufdatum 20.08.2018).

3 Kinderrechte in der pädagogischen Handlungspraxis

Wie der Kinderrechte Ausschuss in den Abschließenden Bemerkungen empfiehlt, wäre für alle Berufsgruppen, „die für und mit Kindern arbeiten“, eine kinderrechtliche Ausbildung sicher zu stellen (KRK-AB 2012, Pkt. 23). Dies betrifft besonders pädagogische Berufe, deren Bildungs- und Beziehungsarbeit sich zentral an Kinder und Jugendliche richtet. Obwohl „seit 1997 die ‚Servicestelle Menschenrechtsbildung‘ als Drehscheibe [besteht], die bundesweit Lehrer/innen aller Schultypen durch Beratung, Training und Materialien bei der Umsetzung der Menschenrechtsbildung unterstützt“ (NAP 2004, 47), weist der Kinderrechte Ausschuss auf Defizite in Hinblick auf die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten des pädagogischen Personals hin:

„[D]er Vertragsstaat möge die notwendigen Maßnahmen ergreifen um sicherzustellen, dass alle Berufsgruppen, die für und mit Kindern arbeiten in angemessener Weise und systematisch in den Kinderrechten ausgebildet werden, insbesondere Lehrer.“ (KRK-AB 2012, Pkt. 23)

Pädagog*innen hätten vor dem Hintergrund dieser Ansprüche grundsätzlich die Haltung der Parteilichkeit für das Kind einzunehmen, die sich am „best interest of the child“ orientiert (vgl. Plewig 1994, 9f.)¹⁰.

Da die Ermahnungen des Kinderrechte Ausschusses gerade in die Zeit intensiver Reformen der Lehrer*innenbildung fielen – im Rahmen von Pädagog*innenbildung NEU wurden sowohl die Dauer, die Organisation als auch die Inhalte der Studien zum Primar- und Sekundarstufenlehramt einer grundsätzlichen Veränderung unterzogen – wäre dies eine gute Gelegenheit gewesen, die Kinderrechte in allen Curricula unmittelbar verbindlich, systematisch und mit Blick auf die daraus abzuleitenden Handlungsrahmen und Kompetenzen zu verankern.

Eine erste Analyse der neu entwickelten und 2016 in Kraft getretenen *Curricula zur Pädagog*innenbildung* in Österreich zeigt jedoch, dass diese Gelegenheit nicht genutzt wurde. Das Thema Kinderrechte wird zwar in einigen Curricula erwähnt, bleibt jedoch randständig und wird selbst von den Ausbildungsinstitutionen der regionalen Verbünde¹¹, wenn überhaupt, uneinheitlich aufgegriffen.

10 In Kinderrechten ist das „in the best interest of the child“ (dt. Vorrangigkeit des Kindeswohls) als Äquivalent zur Menschenwürde gebräuchlich. „Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, [...] ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, das vorrangig zu berücksichtigen ist.“ (KRK 1989, Art. 3 Abs. 1). Zum einen müssen die Rechte der Kinder dadurch nicht erworben oder verdient werden, denn sie sind nicht abhängig von einer Eigenschaft des Kindes (vgl. Maywald 2012, S. 8). Zum anderen verlangt das Kindeswohl von Erwachsenen – d.h. ebenfalls von Pädagog*innen – die Haltung der Parteilichkeit für die Ansprüche der Kinder einzunehmen (vgl. Plewig, 1994, S. 9f).

11 Im Rahmen von Pädagog*innenbildung NEU schlossen sich regionale Verbünde zusammen, die in Kooperation die neuen Curricula entwickelten und für diese zuständig sind. Die Primarstufencurricula werden kooperativ an den regionalen Pädagogischen Hochschulen, die Sekundarstu-

In den Curricula zur *Primarstufenausbildung* von Lehrer*innen finden die Kinderrechte an manchen Stellen Erwähnung, jedoch meist gleichwertig als ein Aspekt unter anderen. So ist etwa in den Bachelorcurricula zur Primarstufe des Entwicklungsverbunds West¹² von einer „kinderrechtsorientierten Pädagogik“ (Lehramtsstudien im Verbund LB-West, 25) die Rede; im Schwerpunkt „Behinderung“ wird unter dem Titel „Inklusive Bildung – Diversität“ auf die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung Bezug genommen (kurz UN-KRB; ebd., 30). Das Modul, das u.a. „kinderrechtsorientierte Pädagogik“ zu seinen Inhalten zählt, hat allerdings den Charakter eines wahlpflichtigen Basismoduls und ist somit nicht für jeden Studierenden verpflichtend (vgl. ebd., 25-45).

Im regionalen Entwicklungsverbund Mitte¹³ wurden für die Primarstufenausbildung immerhin an zwei Standorten die Kinderrechte explizit in die Curricula aufgenommen. An der Pädagogischen Hochschule (kurz PH) Salzburg findet sich ein Basis- und Pflichtmodul „Soziales Lernen I“ (PH Salzburg, Curriculum Primarstufe, 189), in dem die Vermittlung der Kinderrechte vorgesehen ist. Als Lernergebnis im Modul werden u.a. die Kenntnis der „Kinderrechte (Kinderrechtskonvention)“ (ebd., 190) und die Fähigkeit „einen Überblick über Menschenrechtsverletzungen und [...] Unterrichtssequenzen zu diesem Thema in der Primarstufe [zu] erarbeiten“ (ebd., 191) angeführt. Im Bachelorcurriculum zur Primarstufenausbildung an der PH Oberösterreich gehören Kinderrechte als Ausbildungsziel sogar an erster Stelle zur „Pädagogischen Grundhaltung“ der Abgänger*innen (PH Oberösterreich, Curriculum Primarstufe, 7 und 16f.). Unter dem Ausbildungsziel bestimmt das Curriculum, dass Absolvent*innen „zentrale Werte, an denen sich die österreichische Schule orientiert (z.B. Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, UN- Kinderrechtskonvention, UN-Behindertenrechtskonvention, § 2 SchOG, Lehrpläne) [kennen] und [...] deren Bedeutung für die Schul- und Unterrichtspraxis verstanden [haben].“ (PH Oberösterreich, Curriculum Primarstufe, 16)

In den Bachelor-Curricula des Entwicklungsverbunds Süd-Ost¹⁴ ist wiederum keine Erwähnung der Kinderrechte zu finden. In dem die höchsten Studieren-

fencurricula in Kooperation zwischen regionalen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten bespielt.

12 Zum Entwicklungsverbund West zählen die Pädagogischen Hochschulen (kurz PH) Tirol und Vorarlberg, die Kirchliche PH Edith Stein, sowie für die Sekundarstufen-Curricula die Universität Innsbruck und das Mozarteum.

13 Der Entwicklungsverbund Mitte umfasst die PH Salzburg und Oberösterreich, die Kirchliche PH Oberösterreich sowie für die Sekundarstufen-Curricula die Universität Salzburg, Johannes Kepler Universität Linz und Kunstuniversität Linz.

14 Zum Entwicklungsverbund Süd-Ost gehören die PH Steiermark, die Kirchliche PH Steiermark, die PH Kärnten, die PH Burgenland sowie für die Sekundarstufenausbildung die Karl-Franzens-Universität, Kunstuniversität sowie die Technische Universität Graz und Universität Klagenfurt.

denzahlen umfassenden Entwicklungsverbund Nord-Ost¹⁵ werden die Kinderrechte lediglich im Bachelorcurriculum zur Primarstufenausbildung der PH Niederösterreich explizit erwähnt. Im Abschnitt zu den bildungswissenschaftlichen Kompetenzen heißt es: „Die Absolventinnen und Absolventen haben sich mit grundsätzlichen menschenrechtlichen und ethischen Fragestellungen auseinandergesetzt (insbesondere mit den Kinderrechten und der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen)“ (PH Niederösterreich, Curriculum Primarstufe, 11). Die Kinderrechte werden zwar verbindlich genannt, bleiben aber im Klammerausdruck (vgl. ebd., ab Seite 69).

Das Bachelorcurriculum der Primarstufe der Kirchlichen PH Wien/Krems bezieht sich in dem Kompetenzbereich „Verantwortlich Leben“ unter anderem auf das Leitmotiv der Menschenwürde (Kirchliche PH Wien/Krems, 20), ohne aber die Kinderrechte in diesem Zusammenhang als erforderliches Grundlagenwissen von Pädagog*innen anzuführen. In den *Mastercurricula* geht der Kinderrechte-Bezug wieder gänzlich verloren.

Insgesamt kann demnach festgestellt werden, dass in den Bachelor-Curricula zur Primarstufenausbildung – wie hier an einigen Beispielen illustriert – die Kinderrechte an einigen Stellen zwar erwähnt werden, jedoch mehrheitlich in untergeordneten Bereichen und nur an zwei Standorten als verbindliche und systematische Inhalte wie vom Kinderrechte Ausschuss empfohlen.

Auch in den *Sekundarstufenlehrplänen* sind die Kinderrechte kein verbindliches Thema, außer randständig in Wahlbereichen. So wird etwa im Bachelorcurriculum des Entwicklungsverbunds Nord-Ost in einem wahlpflichtigen Modul ein Schwerpunkt zum Thema „Menschenrechte und (inter-)religiöse Bildung“ (Allgemeines Curriculum Sekundarstufe an der Universität Wien, 11) angeboten, in dem die Kinderrechte in Verbindung mit Partizipation neben anderen möglichen Themenbereichen erwähnt werden.

Insgesamt lässt sich resümierend und im Anschluss an eine im Projekt befragte Expertin feststellen, „dass der Spirit der Kinderrechte noch nicht in der Breite der pädagogischen Ausbildungen angekommen ist. Und ich glaub', man kann Pädagogin sein, ohne sich damit beschäftigt zu haben.“ (Expert*innenworkshop Fokusgruppe Nr. 2; kurz WFG2) Bemerkenswert ist jedenfalls, dass bei der Entwicklung der Curricula im Rahmen von Pädagog*innenbildung NEU die Gelegenheit nicht ergriffen wurde, die zentrale Steuerungsfunktion, die den Curricula für pädagogisches Handeln zukommen kann, zu nützen und Kinderrechtsthemen als verpflichtende Inhalte in die Curricula der Pädagog*innenbildung aufzunehmen. Den zentralen Stellenwert, der den Kinderrechten aus rechtlicher wie aus

15 Dem Entwicklungsverbund Nord-Ost gehören die PH Niederösterreich, die PH Wien, die Kirchliche PH Wien/Krems sowie im Sekundarstufenbereich die Universität Wien und die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik an.

pädagogischer Sicht zusteht, wäre ebenso obligatorisch sichtbar zu machen, wie eine in dieser Frage konzertierte Zusammenarbeit zwischen Ausbildungs- und Schulpraxis und in diesem Zusammenhang die Implementierung gezielter und verpflichtender Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu forcieren. Denn die eigentliche Herausforderung besteht darin – sind die Kinderrechte erst einmal in allen curricularen Steuerungsinstrumenten verankert –, diesen dann auch im täglichen Miteinander und in der Schulkultur Leben einzuhauchen. Bei der Beobachtung pädagogischer Interaktionen als Kerngeschäft des Unterrichts werden – wie im Projekt erhobene Daten zeigen – gelegentlich Umgangsformen deutlich, die man in die Rubrik „pädagogischer Kunstfehler“ subsummieren kann und die dann vorliegen, wenn die pädagogische Praxis und die in ihr sichtbar werden den Praktiken nicht dem aktuellen pädagogischen Wissensstand entsprechen (vgl. z.B. Óhidy u.a. 2007, 175; ebenso Prenzel & Winklhofer 2014, 17). Dabei sind jegliche Umgangsformen, auch die Art und Weise, wie miteinander gesprochen und verhandelt wird, unter kinderrechtlicher Perspektive zu überprüfen. Diesen Aspekt artikuliert auch eine der im Rahmen des Projekts befragte Kinderrechts-expertin:

„Und die Art und Weise, wie Lehrkräfte mit Kindern reden, das ist meines Erachtens schon ein wesentlicher Punkt auf den man schauen muss. [...] Und das ist keine respektvolle Kommunikation. Und ruft aber dann natürlich bei den Schülern und Schülerinnen genau das hervor, also Widerstand und Rückzug auch vor allem.“ (WFG1)

Im Rahmen der im Zuge des vorliegenden Vorhabens durchgeführten *Onlinebefragung*, an der u.a. 300¹⁶ Lehrkräfte teilnahmen (73% weiblich; Altersdurchschnitt: 44 Jahre),¹⁷ lassen sich einige weitere Ansatzpunkte für zu setzende Maßnahmen erkennen, die in folgenden Analysen jedoch fraglos ausdifferenziert und erhärtet werden müssen. So sind auch für die befragten Lehrkräfte im Aus- und Weiterbildungsbereich klare Defizite bezüglich der Präsenz der Kinderrechte erkennbar. 68% der Lehrkräfte gibt zwar an, sich bereits mit dem Thema Kinderrechte näher auseinandergesetzt zu haben und etwa ebenso viele berichten, dass sie bereits von der Kinderrechtskonvention gehört haben, der Großteil der Lehrkräfte (67,8%) bezieht allerdings – und das scheint bemerkenswert – die Informationen über Kinderrechte vor allem aus den Medien. Damit zeigt sich einmal mehr, dass Lehrkräfte im Laufe ihrer Aus- und Weiterbildung nicht ausreichend über Kinderrechte und die damit einhergehende pädagogische Verantwortung informiert werden. Ein vertiefender und praxisnaher Umgang mit der Umsetzung empfiehlt

16 Die Anzahl kann zwischen den einzelnen Fragen etwas variieren, da die Beantwortung des Fragebogens nicht immer vollständig erfolgte.

17 Diese Fragebogenerhebung wurde in Kooperation mit der Fakultät für Psychologie an der Universität Wien unter der Leitung von Barbara Schober durchgeführt. Vgl. dazu den Projektbericht (Schrittesser u.a. 2016, 182ff.).

sich daher nicht nur in der Ausbildung, sondern auch fortlaufend durch Weiterbildungsangebote. Die befragten Lehrkräfte sind sich ihres Wissensdefizits und Weiterbildungsbedarfs durchaus bewusst und formulieren klare Bereitschaft und Interesse an dem Thema. Dieses Interesse stellt einen guten Ausgangspunkt dar, auch wenn andere im Zuge der Expert*inneninterviews und Fokusgruppen erhobene Daten durchaus auf eine teilweise reservierte bis skeptische Einstellung gegenüber den Kinderrechten seitens der Lehrkräfte hindeuten:

„Und es [das Reden über die Kinderrechte; Anm. der Verf.] ist einfach ein Fremdkörper, und es ist auch so angstbehaftet. ‚Kinder mit Rechten ausstatten, verliere ich dann meine Autorität?‘ und so. Also ich glaub, ein großer Ansatzpunkt [...] sind die Auszubildenden, die wirklich auch einen neuen Wind [...] reinbringen können.“ (WFG1)

Eine ähnliche Beobachtung wird von einer anderen Expertin zu ihren Eindrücken im Anschluss an von ihr angebotene Eltern- und Lehrkräfteschulungen artikuliert.

„Oder auch von Erwachsenen, die dann sagen ‚Ja kommen Sie mir nicht schon wieder mit den Kinderrechten. Die Kinder dürfen heutzutage ja eh schon alles.‘ Wenn wir so Schul- oder Eltern Schulungen machen, ja. Oder die Lehrer die sagen dann so quasi [...] bei den Lehrern mach ich dann immer den Witz und sag so: ‚Ja ich weiß eh, ihr bräuchtet ein Lehrerschutzzentrum.‘ Weil es hieß ja nur: ‚Ich darf ja kein Kind mehr angreifen. Da wird mir schon das und das vorgeworfen.‘ Also dieser Verwechslung, die immer wieder passiert, könnte man da einfach schon proaktiv begegnen.“ (WFG1)

4 Resümee: Leitmotiv Kinderrechte

Dass eine Aufnahme der Kinderrechte in die Lehrpläne der Schule und in die Aus- und Weiterbildung von Pädagog*innen ihrem grundlegenden rechtlichen Stellenwert entsprechend obligatorisch gefordert wäre, lässt sich als ein wesentliches Ergebnis der beschriebenen Studie nennen. Darüber hinaus haben die Erhebungen auch gezeigt, dass diese Maßnahme nur den formalen Rahmen für eine für Kinderrechte sensible pädagogische Schulstruktur und -kultur darstellt, deren Realisierung weit über die bloße Aufnahme der Thematik in die Steuerungsinstrumente hinausreicht. Im Hinblick auf die in ersten Ansätzen sichtbar gewordenen, teils institutionalisierten Benachteiligungsstrukturen und -praktiken, wie an Beispielen des chancengerechten Bildungszugangs, der Integration und Inklusion sozialer Randgruppen und nicht zuletzt der sog. Early School Leavers (vgl. Scambor 2013) gezeigt wurde, empfiehlt sich der Einbezug der Erkenntnisse aus bildungs- und sozialwissenschaftlichen Studien jüngerer Datums. Diese legen im Anschluss an Erkenntnisse der Lernforschung (vgl. u.a. Hattie 2009; Deci & Ryan 2012) und mit Bezug auf Axel Honneths Anerkennungstheorie (vgl. Honneth 1994;

vgl. dazu auch Schäfer & Thompson 2010) den Fokus auf die Frage, wie gelungene pädagogische Beziehungen unter institutionalisierten Rahmenbedingungen initiiert und kultiviert werden können. Grundlegend ist hierbei Honneths These, dass die Erfahrung von Anerkennung und der damit verbundene Anspruch auf Respekt und Würde die Voraussetzung für eine ungebrochene positive Selbstbeziehung darstellen (vgl. u.a. Balzer & Ricken 2010, 63). Anerkennung in pädagogischen Beziehungen ist demnach eng mit Formen der Adressierung und des Umgangs, im negativen Sinn mit Formen der Etikettierung und Stigmatisierung verbunden.¹⁸

Die Anerkennungsthematik ist mit den kinderrechtlich justierten, empirischen Forschungsergebnissen kompatibel, in welchen verschiedene, der kindlichen Entwicklung abträgliche Erziehungspraktiken – die bereits erwähnten professionellen Kunstfehler – in den Blick genommen werden.

Deutlich wird damit erstens, dass eine kinderrechtliche Ausbildung auch die kritische Reflexion herkömmlicher Praktiken beinhalten muss; zweitens muss jede Wissensvermittlung mit der Einsicht in die jeweils spezifischen Ansprüche der anvertrauten Kinder einhergehen, d.h. einer inklusiven Logik folgen, auch mit Betonung ihrer rechtlichen Relevanz; drittens müsste ein wesentlicher Teil einer kinderrechtlichen Ausbildung der Einübung in eine ganze Bandbreite diskursiver und non-diskursiver Formen der Interaktion und einer den Kindern zugewandten Aufmerksamkeit dienen, die etwa in Hospitationen oder Praktika und im Rahmen von Fallarbeit erarbeitet werden können (zur Bedeutung von systematischer Beobachtung in der Schule vgl. de Boer & Reh 2012; Rabenstein & Schritteser 2014; zur fallorientierten Lehrer*innenbildung vgl. Schritteser 2013); viertens führt dies auf die Frage der pädagogischen Verantwortung als einer besonderen Grundeinstellung zurück, die zur Überprüfung des eigenen Blicks und der subjektiven Erziehungsauffassungen zwingt; fünftens wären im Lichte dieser Haltung auch Wege zu finden, Kinderrechte als Unterrichtsinhalt an Schüler*innen so zu vermitteln, dass die aus Kinderrechten erwachsenden kindlichen Ansprüche (z.B. auf Partizipation oder individuelle Förderung) während des gesamten Unterrichts als pädagogisches und didaktisches Leitmotiv dienen. Dafür wäre eine bildungswissenschaftlich fundierte Didaktik der Vermittlung von Kinderrechten zu erarbeiten, die in den pädagogischen Aus- und Fortbildungen in die Thematik einführt und anhand konkreter Forschungsergebnisse laufend weiterentwickelt wird. Selbst bei einer zufriedenstellend ausgearbeiteten Kinderrechte-Pädagogik werden sich pädagogische Kunstfehler jedoch nie vollständig vermeiden lassen. Pädagogisches Handeln ist oft Handeln unter Druck und kann intensive Beziehungsdynamiken erzeugen, die jedoch immer auch fruchtbare Lernanlässe darstellen

18 Daher erscheint es als angebracht den Anerkennungsbegriff von jenem der Toleranz zu unterscheiden, der als Duldung ausgelegt werden kann (vgl. Diehm 2010, 123).

können und sollen. Zu deren Reflexion wären entsprechende Strukturen wie z.B. definierte Zeitgefäße (vgl. Demmer 2014, 113) vorzusehen, d.h., dass auch die institutionelle und strukturelle Ebene mitzudenken ist.

Insgesamt gälte es – und dazu ist die Schule ein geeigneter Ort, da sie alle Kinder im schulpflichtigen Alter erreicht – die Kinderrechte in der schulischen Alltagspraxis als „Ensemble von Konzepten, Praktiken und Methoden,“ zu verankern, „die nicht zuletzt von Kindern getragen und ausgeübt werden können“ (Liebel 2013, 16). Um über die Papierform hinaus den Kinderrechten zur konkreten und gelebten Realisierung zu verhelfen, wäre auch durch curriculare Steuerungsinstrumente ein Rechtsverständnis zu fördern, das nicht auf die Rechte als juristische Materie beschränkt bleibt, „sondern die Entstehung von Rechten in die Gesellschaft und zu den handelnden Subjekten zurückholt“ (Liebel 2013, 135).

Bildungseinrichtungen wie die Schule sind auf dieser Basis als jene Orte zu bestimmen, an denen die Kinderrechte zum Maßstab für pädagogische Beziehungen werden. Ausgehend von den ersten Ergebnissen der hier dargestellten Recherche sind nun entsprechende Initiativen zu setzen. Kinderrechte als Leitmotiv für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehung gelten dabei als Vision einer Kinderrechte freundlichen Schule in Österreich.

Literatur

- Allgemeines Curriculum für das Bachelorstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost. Universität Wien. Online unter: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Allgemeines_Curriculum_BA_Lehramt.pdf (Abrufdatum: 18.08.2018).
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010): Anerkennung als pädagogisches Problem - Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh, 35-87.
- BIFIE, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (2013): PISA 2012 - Erste Ergebnisse Zusammenfassung. Online unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/pisa12_zusammenfassung_ergebnisse_2013-12-03.pdf (Abrufdatum: 18.08.2018).
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung von Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Brophy, J. E. (1983): Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. In: Journal of Educational Psychology 75 (5), 631-661.
- de Boer, H. & Reh, S. (Hrsg.) (2012): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: Springer VS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012): Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In: R. M. Ryan (Ed.): Oxford Handbook of Human Motivation. Oxford, UK: Oxford University Press, 85-107.
- Demmer, M. (2014): Arbeitsumfeld und Arbeitsbedingungen in pädagogischen Institutionen und ihr Einfluss auf die Qualität pädagogischer Beziehungen. In: A. Prenzel & U. Winklhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 109-117.

- Diehm, I. (2010): Anerkennung ist nicht Toleranz. In: A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh, 119-139.
- Diers, M. (2014): Resilienzförderung in pädagogischen Beziehungen – Ein Projekt zur Verknüpfung von Biografie- und Resilienzforschung. In: A. Prengel & U. Winkhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 225-238.
- Grundsatzertlass Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Rundschreiben Nr. 12/2015. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html (Abrufdatum: 17.08.2018).
- Hattie, J. A. C. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London und New York: Routledge.
- Helmke, A. (2011): Forschung zur Wirksamkeit des Lehrerhandelns. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann, 630-643.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- KB, Kinderrechte-Board (2018). Beratungsgremium des Bundesministeriums für Familie und Jugend. Online unter: <https://www.kinderrechte.gv.at/kinderrechte-monitoring/> (Abrufdatum: 20.08.2018).
- KRK, Übereinkommen über die Rechte des Kindes vom 20. November 1989. Online unter: <https://unicef.at/kinderrechte/die-un-kinderrechtskonvention/> (Abrufdatum: 20.08.2018).
- KRK-AB, Ausschuss für die Rechte des Kindes: Abschließende Bemerkungen. 61. Session, 5. Oktober 2012. Online unter: https://www.kinderrechte.gv.at/wp-content/uploads/2013/10/abschliessen-de_bemerkungen_des_un-kinderrechteausschusses_2012.pdf (Abrufdatum: 20.08.2018).
- Liebel, M. (2013): Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lehrplan der österreichischen Volksschule. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf (Abrufdatum: 18.08.2018).
- Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems: Curriculum Primarstufe. Online unter: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB149_Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe.pdf (Abrufdatum: 20.08.2018).
- Krumm, V. & Eckstein, K. (2002): Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. Online unter: <https://www.lernwelt.at/downloads/gehtesihnengutoderhabensienochkinderinder-schul.pdf> (Abrufdatum: 17.08.2018).
- Lehramtsstudien im Verbund LB-West/LEHRERINNEBILDUNG WEST. Online unter: <https://www.lehrerinnenbildung-west.at/studienangebote/primarstufe> (Abrufdatum: 20.08.2018).
- Maywald, J. (2012): Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München: Wilhelm Fink Verlag.
- NAP, Nationaler Aktionsplan (2004): Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMAK; heute auch Sozialministerium): Nationaler Aktionsplan für die Rechte von Kindern und Jugendlichen. Ein kindergerechtes Österreich. Erstellt von der Republik Österreich gemäß Beschluss der UN-Sondergeneralversammlung, Weltkindergipfel 2002. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXII/III/III_00153/imfname_043882.pdf (Abrufdatum: 20.08.2018).
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich: Curriculum Primarstufe. Online unter: https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/PHNÖ/Mitteilungsblatt/verordnungen/primarstufe/Curr_Primar_v_8-01_2015-07-12.pdf (Abrufdatum: 20.08.2018).
- Pädagogische Hochschule Oberösterreich: Curriculum Primarstufe. Online unter: https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Ausbildung_APS/Curriculum/Letzterversion_Curriculum_Primar.pdf (Abrufdatum: 20.08.2018).

- Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig: Curriculum Primarstufe. Online unter: https://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Curr_Primar/Bachelor-und_Masterstudium_PS_04072018.pdf (Abrufdatum: 20.08.2018).
- Plewig, H.-J. (1994): Das ›Kindeswohl‹ - Grenzen der Sozialdisziplinierung durch Kinderrechte. In: C. Steindorff (Hrsg.): Vom Kindeswohl zu den Kinderrechten. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand, 7-20.
- Prenzel, A. & Winkelhofer, U. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Rabenstein, K. & Schrittester, I. (Hrsg.) (2014): Beobachtung. In: Journal für LehrerInnenbildung, 14. Jg., H. 1, 4-6.
- Scambor, E. (2013): Sind Burschen Bildungsverlierer? Eine Diskussion am Beispiel der Early School Leavers. In: Steirischer Dachverband der offenen Jugendarbeit (Hrsg.) (2015): Offene Jugendarbeit in der Steiermark. Graz: Verlag für Jugendarbeit und Jugendpolitik, 259-270.
- Schäfer, A. & Thompson, C. (Hrsg.) (2010): Anerkennung. Paderborn, München, Wien und Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007): Teaching effectiveness research in the past decade: The of theory and research design in disentangling meta-analysis results. In: Review for Educational Research 77, 454-499.
- Schrittester, I. (2013): Pädagogische Professionalität entfalten – eine besondere Form des Lernens? In: Christof, E. & Schwarz, J. (Hrsg.): Lernseits des Geschehens. Über das Verhältnis von Lernen, Lehren und Leiten. Innsbruck: Studien Verlag, 85-100.
- Schrittester, I., Kobesova, Z., Berger, E., Breinbauer, I.M. & Schober, B. (2016): Kinderrechte: Sozialisation in Familie, Kindergarten und Schule. Projektgruppe 4 des Kinderrechte Board. Wien: Bundesministerium für Familie und Jugend.
- Schrittester, I. (Hrsg.) (im Druck): Begabungsförderung als Kinderrecht im Kontext von Diversität. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SchOG, Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.pdf> (Abrufdatum: 20.08.2018).
- Zapf, A. & Klauder, D. (2014): Narrative Vignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In: A. Prenzel & U. Winkelhofer (Hrsg.): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 157-172.

Lena Ableidinger

Stille Übergänge. Reflexionen zu Übergängen und Beziehungen im Kontext der neu eingeführten Deutschförderklassen in Österreich

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag werden die mit dem Schuljahr 2018/2019 in Österreich eingeführten Deutschförderklassen einer kritischen Bestandsaufnahme unterzogen und dabei vor allem hinsichtlich ihrer Wirkung auf soziale Beziehungen problematisiert. Aus migrations- und inklusionspädagogische Sicht werden Segregations- und Benachteiligungsmechanismen aufgezeigt, die mit der Verknüpfung von deutschem Sprachniveau und Schulreife, der Vergabe von ordentlichem und außerordentlichem Schüler*innenstatus und dem Eintritt in die Deutschförderklasse einhergehen. Dabei wird unter anderem herausgestellt, wie Sprache und Sprachniveau als Zugangs- bzw. Ausschlusskriterien instrumentalisiert werden und so Hierarchisierungen Vorschub leisten und diese legitimieren. Unter Bezugnahme auf das Konzept der sozialen Zugehörigkeit (Mecheril 2003) und die Theorie der Institutionellen Diskriminierung (Gomolla & Radtke 2009) wird versucht, mögliche Implikationen des Besuchs einer Deutschförderklasse auf spätere Klassenwechsel und Übertritte im Bildungssystem zu explizieren, wobei ein besonderer Fokus auf die damit einhergehenden Veränderungen in den Peerbeziehungen gelegt wird.

Abstract:

This article discusses the implementation of separate German remedial classes in Austria. The author argues that these classes have a negative impact both on social relationships, especially peer-relationships, and on further transitions to schools or to work. It will be laid out how the setup and alignment of these classes show characteristics of institutional discrimination and how they encourage stigmatization and educational disadvantage. Therefore, the author reflects how the allocation to German remedial classes legitimates disadvantages and exclusion of children whose first language is not German and how it addresses them as 'illegal speakers', even after their re-integration to mainstream classes. After some introductory remarks on transitions and social relationships in general and the importance of pedagogical support in transitions, the Austrian model of German remedial classes

will be explained. Then, the transitions into and out of German remedial class and their impacts on membership and social relationships will be reflected within the heuristic of a tangible and a symbolic dimension.

1 Problemaufriss

„Die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. [...] Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt“ (Bourdieu 1990, 60).

Im Kontext von Bildungsinstitutionen durchlaufen Kinder eine Reihe von Transitionen. Nach Schröer u.a. (2013, 13) kann die „Entstandardisierung und Entgrenzung des Lebenslaufs“ als Freisetzung von Übergängen gefasst werden. Das meint, dass Übergänge zum einen unvorhergesehen erfolgen und zum anderen, dass Lebensläufe und Biographien durch immer mehr Übergänge geprägt sind. Dies sei nicht per se als negativ zu betrachten, jedoch „problematisch dort, wo die Individualisierung kritische Bewältigungskonstellationen hervorbringt“ (ebd.). Im Gegensatz zu ‚vertikalen Übergängen‘, die etwa den Eintritt in Kindergarten, Grundschule, Sekundarschule usw. beziehungsweise den Austritt aus denselben bezeichnen, fassen ‚horizontale Übergänge‘ unter anderem Schul- oder Klassenwechsel. Eine andere Möglichkeit zur Betrachtung von Übergängen besteht darin, sie nach dem Grad ihrer normativen Vorgegebenheit vom Bildungssystem zu differenzieren, wobei nie außer Acht gelassen werden darf, dass eine solche Kategorisierung stets nur eine Heuristik darstellt und verschiedene Übergänge auch biographisch miteinander verflochten sein mögen. In jedem Fall sind Übergänge begleitet von zahlreichen Veränderungen, die nicht nur das Kind, sondern ebenso sein soziales Umfeld betreffen. Übergänge implizieren zudem wesentliche Beziehungs- und Rollenveränderungen, die sich durch den Wechsel in ein neues soziales Umfeld ergeben. (vgl. Wellendorf 1979; Griebel & Niesel 2017) Sie werden demzufolge auch als Schwellenbereich oder Knotenpunkte thematisiert, im Kontext derer auch Mechanismen der Selektion, der Benachteiligung oder des Ausschlusses wirksam werden:

„An Übergängen im Lebenslauf [...] werden Fragen virulent, wer gesellschaftliche Unterstützung erhält und nach welchen Kriterien. Fragen nach gewährter oder verwehrter Anerkennung von Unterstützungsbedarfen sind immer auch Fragen nach den Kategorien, entlang derer Anerkennung oder Missachtung organisiert sind“ (Pohl 2013, 950).

Mit Herzog-Punzenberger (2017, 3) kann analog zu vertikalen und horizontalen Übergängen auch auf vertikale und horizontale Selektionsmechanismen im Bildungssystem verwiesen werden:

„Sogenannte ‚vertikale Maßnahmen‘ betreffen das unterschiedliche zeitliche Voranschreiten im Rahmen der Schullaufbahn, d.h. die Platzierung in unterschiedlichen Schulstufen, wie es etwa bei der Rückstellung in die Vorschulstufe oder bei der Klassenwiederholung der Fall ist. Sogenannte ‚horizontale Maßnahmen‘ betreffen Selektion in derselben Schulstufe nach Curriculum bzw. Unterricht.“

Übergänge werden unter anderem als Statuspassagen (vgl. van Genepp 2005) oder kritische Lebensereignisse (vgl. Filip 1981) gefasst. Sie sind von Phasen der Liminalität (vgl. Turner 2005) geprägt und deshalb besonders vom Scheitern bedroht. Übergänge bedürfen demnach ganz wesentlich pädagogischer Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung bzw. Reflexion.

Die Einrichtung von Deutschförderklassen durch die österreichische Bundesregierung evoziert nun einen offensichtlichen, neuen Übergang im Kontext der österreichischen Primar- und Sekundarstufe: den Übergang von der Deutschförderklasse in die Regelklasse. Der Ein- und Austritt aus diesem neuen Klassenformat ist dabei an Sprache, genauer, an eine normativ festgelegte Sprachkompetenz im Deutschen gebunden. Besonders durch die Deutschförderklassen, die im Rahmen des bildungspolitischen Modells der ‚Deutschförderklassen und Deutschförderkurse‘ mit dem Schuljahr 2018/19 eingeführt wurden, werden, so die These des Beitrages, nicht nur zusätzliche Übergänge in der Bildungsbiographie von Schüler*innen hervorgerufen, sondern es werden auch nachfolgende Übergänge durch den Besuch einer solchen Klasse stark geprägt. Während bei einem ersten Hinsehen vor allem der Ein- und Austritt aus der Förderklasse als Übergang ins Auge fällt (wobei hier auch der mögliche Einwand angeführt sei, dass der Eintritt in die Förderklasse mit dem Eintritt in die neue Schule zusammenfällt, den alle Kinder zu absolvieren haben und der damit nicht als besonderer, durch die Deutschförderklasse herbeigeführter Übergang Geltung beanspruchen kann), so scheinen bei genauerem Hinsehen doch eine Reihe weiterer (impliziter) Übergänge mit dem neuen Modell einherzugehen. Diese sind dabei nicht nur auf einer praktischen, sondern vor allem auch auf einer symbolischen Ebene zu verorten. Da diese symbolischen Prozesse eher nicht sichtbar verlaufen, und ihre Bedeutung leicht durch die offensichtlichen Übergänge übersehen bzw. überlagert werden können, sollen derlei Wechsel und Veränderungsprozesse im Kontext dieses Beitrages als *stille Übergänge* begriffen werden.

Dieser Beitrag wirft einen kritischen Blick auf die Folgen, die aus inklusions- und migrationspädagogischer Sicht mit der Einführung dieser Klassen einhergehen und stellt den Versuch dar, anhand von Fachliteratur und Stellungnahmen unterschiedlicher Organisationen im Besonderen auf die Implikationen zu blicken,

die der Eintritt in eine Deutschförderklasse und der Wechsel von dieser in die Regelklasse auf Peerbeziehungen im Kontext der Klassengemeinschaft und das Verhältnis des Einzelnen zur Klassen- und Schulgemeinschaft sowie auf weitere Übergänge haben mag. Dafür werden zunächst wesentliche Eckpunkte dieser Regierungsmaßnahme dargelegt. Danach soll darauf geblickt werden, wie durch bildungspolitische Maßnahmen dieser Art auf einer symbolischen Ebene eine Markierung und Hierarchisierung von Eigenem und Fremdem bzw. Anderem erfolgt und damit unter anderem inklusionspädagogischen Bemühungen entgegen gewirkt wird. Derlei Markierungen und Zuschreibungsmechanismen scheinen sich gerade mit dem Eintritt in eine solche Förderklasse herauszubilden und zu sedimentieren, sind jedoch auch für die Zeit in der Klasse sowie weitere Übergänge bedeutsam. Die Ausführungen sollen demnach im Hinblick auf den Übergang aus und nach der Deutschförderklasse vertieft werden. Der Verflochtenheit der Implikationen, die der Besuch einer Deutschförderklasse auf soziale Beziehungen auf der einen und Bildungsübergänge auf der anderen Seite haben mag, soll auf zwei Ebenen begegnet werden: einer ‚praktischen‘ sowie einer ‚symbolischen‘ Ebene. Zu bedenken gilt dabei jedenfalls, dass eine solche Trennung bzw. Unterscheidung immer nur heuristisch sein kann und im Kontext dieses Beitrages gemacht wird, um sich so der Komplexität des Themas anzunähern. Wissenschaftliche Literatur ist zum österreichischen Modell bislang noch nicht zu finden, jedoch soll im Beitrag durchwegs Bezug genommen werden auf die fachliche Expertise unterschiedlicher Organisationen und Vereine, die sich durch Stellungnahmen zu den Deutschförderklassen seit deren Aufkommen positioniert haben.

2 Das Modell der Deutschförderklassen und Deutschförderkurse im Überblick

Mit Beginn des Schuljahres 2018/2019 erfolgte die Etablierung von Deutschförderklassen an österreichischen Schulen. Diese lösen bisherige Modelle zur Deutschförderung, wie das der Sprachstartgruppen, ab und verfolgen eine Vereinheitlichung der Deutschförderung in ganz Österreich. Die Maßnahme zielt darauf ab, Schüler*innen im Bereich der Primar- und Sekundarstufe, die „ungenügende“ (BMBWF 2018, 9) bzw. „unzureichende Erkenntnisse der Unterrichtssprache haben und dem Unterricht nicht folgen können“ (ebd., 8) und dadurch mit dem außerordentlichen Status versehen werden, in separaten Klassen zur Deutschförderung zu unterrichten. Die Zuweisung zu Regelklasse oder Deutschförderklasse erfolgt jeweils am Beginn der Primarschule oder Sekundarschule und richtet sich

nach den Ergebnissen eines einheitlichen und standardisierten Sprachstandtests¹. Nach maximal zwei Jahren sollen die Schüler*innen in eine Regelklasse wechseln. Ein solcher Übertritt sei jedoch auch semesterweise nach der erneuten, positiven Absolvierung des Sprachstandtests möglich (vgl. ebd.).

Die Wochenstundenanzahl der Deutschförderung in den Deutschförderklassen beträgt in der Primarstufe 15, in der Sekundarstufe 20 Stunden im Rahmen der jeweiligen Gesamtwochenstundenanzahl (vgl. ebd.). Diese entspricht bspw. im Bereich der Primarstufe in der 1. und 2. Schulstufe 20-23, in der 3. und 4. Schulstufe 22-25 Stunden. Allerdings finden sich auch bereits Stundentafeln für die Vorschulstufe. Hier werden für „Deutsch in der Deutschförderklasse“ 15 Stunden anberaumt. Die Notwendigkeit einer Vorschulstufe ist gekoppelt an die ‚Schulreife neu‘, bei der neben der ‚Schulreife aufgrund ‚körperlicher und geistiger Reife‘“ nun auch ‚Schulreife aufgrund Beherrschung der U[nterrichts]-Sprache“ gegeben sein muss (BMBWF 2018, 12). Wird einem Kind demnach in beiden Bereichen eine ungenügende Schulreife konstatiert, besucht es eine Deutschförderklasse im Bereich der Vorschulstufe. In jedem Fall ist die Beherrschung der deutschen Sprache (Unterrichtssprache) als neues Schulreifekriterium auch gebunden an die Vergabe eines ‚ordentlichen‘ bzw. ‚außerordentlichen‘ Status. Die restlichen Stunden verteilen sich auf zwei Stunden Religionsunterricht und einer undefinierten Anzahl an Pflichtgegenständen und unverbindlichen Übungen. Letztere sollen die Schüler*innen der Deutschförderklassen im gemeinsamen Unterricht mit jenen der Regelklasse verbringen.

„Deutschförderklassen [...] sind nach Maßgabe der organisatorischen Möglichkeiten und der pädagogischen Zweckmäßigkeit in jenen Unterrichtsgegenständen, die nicht primär dem Erwerb und dem Aufbau der Kenntnisse der deutschen Sprache dienen, gemeinsam mit der betreffenden Regelklasse oder einer anderen Klasse zu führen“ (SchUG, Abschnitt 4).

Von Seiten der Bundesregierung wird hierfür gemeinsamer Unterricht in den Bereichen Musik, Kreativität oder Sport vorgeschlagen (vgl. BMBWF 2018, 16). Nach den obigen Ausführungen zur Gesamtwochenstundenanzahl wären dies in der ersten und zweiten Schulstufe damit fünf gemeinsame Unterrichtsstunden pro Woche mit der Regelklasse.

Die Schüler*innenmindestanzahl für eine Deutschförderklasse beträgt acht Schüler*innen mit außerordentlichem Status. Ab dieser Anzahl ist eine Deutschförderklasse von der jeweiligen Schulleitung verpflichtend einzurichten. Eine Höchstanzahl ist dabei nicht verpflichtend vorgesehen, sondern „[d]ie jeweilige

1 Für das Übergangsjahr 2018/19 sind die Schulen dazu angehalten, ihre eigens entwickelten Verfahren zur Sprachstandsfeststellung heranzuziehen, ab April 2019 ist das Diagnoseinstrument USB Plus verpflichtend zu verwenden (vgl. BMBWF 2018, 18).

Klassen- und Gruppeneinteilung ist durch die jeweilige Schulleitung festzulegen“ (ebd., 22). Dies mag bei einer Schule mit einem hohen Anteil an neuen Schüler*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, jedoch womöglich bis zu den allgemeinen Klassenhöchstanzahlen reichen, die in der Volksschule NMS, AHS Unterstufe mit geringen Abweichungen nach Bundesland ca. 25 beträgt. Kommt eine solche Klasse nicht zustande, werden die Schüler*innen als außerordentliche Schüler*innen in der Regelklasse unter dem Lehrplan der Deutschförderklassen integrativ beschult und nehmen zusätzlich zum Regelunterricht an einem Deutschförderkurs im Rahmen von sechs Stunden pro Woche teil.²

Das Modell der Deutschförderkurse greift auch, sobald ein*e Schüler*in von der Deutschförder- in die Regelklasse wechselt bzw. wenn im allgemeinen „mangelhafte Deutschkenntnisse“ (ebd., 9) bei Schuleintritt festgestellt werden und der*die Schüler*in mit dem Status ‚außerordentlich‘ geführt wird. Ebenso wie Deutschförderklassen sind Deutschförderkurse ab einer Anzahl von acht Schüler*innen mit außerordentlichem Status verpflichtend einzurichten (vgl. ebd., 23). Erfolgt ein Wechsel vom außerordentlichen in den ordentlichen Status, besucht der*die Schüler*in die Regelklasse und zusätzlich die „DaZ-Förderung für ordentliche SchülerInnen“ (vgl. ebd., 10).

In der Planung und Etablierung ist das Modells der Deutschförderklassen und -kurse vielerorts auf vehemente Kritik gestoßen. Eine Vielzahl von Stellungnahmen, offenen Briefen oder veröffentlichten Fragenkatalogen hält fest,

„dass Deutschförderklassen in der Form, wie sie mit dem Schuljahr 2018/19 österreichweit eingeführt werden, weder aus sprachdidaktischer und pädagogischer noch aus schulorganisatorischer Sicht eine sinnvolle und zielführende Maßnahme zur Deutschförderung darstellen“ (ÖDaF 2018, o.S.; vgl. auch: Müller & Schweiger 2018; verbal 2018; Netzwerk SprachenRechte 2018).

Auch wurde die Nähe des Modells zu den bereits 2016 in Berlin eingeführten ‚Willkommensklassen‘ als höchst problematisch herausgestellt. Jene stellten die Antwort auf die im Sommer 2015 nach Deutschland eingereisten geflüchteten Kinder dar. Auch wenn das österreichische Modell nicht als direkte Reaktion auf eine Fluchtbewegung entstanden ist und im Gegensatz zum Berliner Modell bspw. ein Lehrplan entwickelt wurde, scheint nichtsdestotrotz die Ähnlichkeit der beiden Modelle in einer Vielzahl von Punkten eklatant (vgl. Kinder- und Jugendanwaltschaften Wien 2018, o.S.). Die Willkommensklassen wurden dabei im Rahmen des Projekts ‚Die Beschulung neu zugewanderter und geflüchteter Kinder in Berlin - Praxis und Herausforderungen‘ wissenschaftlich evaluiert (vgl.

2 Zum Vergleich: In den vorigen Modellen der Deutschförderkurse und Sprachstartgruppen waren zusätzlich zum integrativen Unterricht elf Wochenstunden für die Deutschförderung anberaumt (vgl. u.a. Netzwerk SprachenRechte 2018, 3).

Mediendienst Integration 2016; Karakayli 2017a). Veröffentlichte Ergebnisse dieses Projekts können demnach mögliche blinde Flecken des österreichischen Modells ausleuchten.

3 Der Eintritt in die Deutschförderklasse oder die Frage nach ‚angemessenen Bildungsvoraussetzungen‘ und Zugehörigkeit

„Denn es stellt sich die Frage,
wie die Schule eigentlich beschaffen ist,
dass Kinder ohne Deutschkenntnisse
darin nicht regulär beschult werden können.“
(Karakayli u.a. 2017b, 227)

Mit der Etablierung des Modells der Deutschförderklassen muss sich jedes Schulkind nun einem standardisierten Testverfahren unterziehen, mittels dessen seine deutschen Sprachkenntnisse gemessen werden und aufgrund dessen die Vergabe von ordentlichem (bei ausreichenden Kenntnissen) bzw. außerordentlichem (bei mangelnden oder ungenügenden Kenntnissen) Status erfolgt. Wenn auch vorher die Deutschkenntnisse ausschlaggebend für die Erteilung des außerordentlichen Status waren, so sind sie nun auch wesentlicher Faktor für die Erteilung von Schulreife geworden: „Neben der körperlichen und geistigen Überforderung stellt ab dem Schuljahr 2018/19 auch die Beherrschung der Unterrichtssprache Deutsch ein Kriterium für das Vorliegen der Schulreife dar.“ (BMBWF 2018, 11) Die nun neue Praxis einer standardisierten Sprachstandfeststellung wird als Fortschritt gegenüber den weitgehend divergierenden Überprüfungspraktiken gesehen, im Zuge derer es jeder Schule selbst oblag, in welcher Weise sie Schulreife feststellte. Die Berufung auf (Deutsch-) *Leistung* als entscheidendes Kriterium verwundert gerade am Übergang in die Primarschule, da diese „aufgrund festgelegter Einzugsgebiete und nicht vorhandener leistungsbezogener Zugangskriterien als eher egalitäre Institutionen [gilt]“ (Karakayli 2017a, 5; in Anlehnung an Krüger 2014). Als problematisch anzusehen sind vor allem die Schlüsse, die aus dem Test gezogen werden. Nämlich, dass das Beherrschen der deutschen Sprache nicht nur einen besonderen Status nach sich zieht, sondern dass er als scheinbar natürliche Legitimation für die Erteilung von Schulreife angesehen wird. Dem Begriff der Schulreife bereits grundlegend inhärent sei gemäß Pohl (2013, 947) die „Ambivalenz zwischen Rechtsanspruch und Stigmatisierung und der darin liegenden Gefahr der individualisierenden Zuschreibung von Übergangsproblemen“. Scheinbar objektive Testergebnisse verschleiern nun, dass Schulreife selbst nicht objektiv gegeben ist, sondern ein soziokulturelles Konstrukt darstellt (vgl. Griebel & Niesel 2017, 124) Auch wenn Reife per se kein objektives Merkmal darstellt, erscheint sie durch Messung und Bescheinigung als ein solches.

Mit Gomolla & Radtke (2009, 21) können solche Umdeutungen gefasst werden als „ein in der Organisation Schule institutionalisiertes und geteiltes Wissen, das zur Begründung der Selektionsentscheidung benutzt wird und ethnische Unterscheidungen legitimiert und darstellbar macht.“ Im Anschluss an Gogolin (1994) kann unter diesem Wissen der monolinguale Habitus von Schule verstanden werden. Aus dieser Perspektive ergibt sich überhaupt erst die Möglichkeit, Heterogenität und genauer Multilingualität als defizitär her- und darzustellen. Die Bescheinigung von Reife und Vergabe eines Status werden damit zur Legitimation für die Superiorität der deutschen Sprache. Es handle sich dabei um eher implizite Zuschreibungs- und Machtmechanismen: „Solche diagnostischen Praktiken, in denen aus fehlenden Deutschkenntnissen mangelnde Schulreife oder Schulfähigkeit gemacht wird, sind eher als indirekte Diskriminierung zu bezeichnen.“ (Gomolla 2013, 92; Hervorh. i.O.) In der Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereiches DaZ an unterschiedlichen Universitäten wird explizit darauf verwiesen, dass Deutsch auf Unterrichtssprachenniveau viel eher durch gemeinsamen Unterricht mit erstsprachigen Kindern erworben werden kann (vgl. Müller & Schweiger 2018, 2). Es erscheint demnach höchst problematisch, ein bestimmtes Niveau an Deutschkenntnissen bereits als Zugangskriterium für den Unterricht festzulegen. Vor diesem Hintergrund wird nun deutlich, dass die Festsetzung der deutschen Sprache auf einem bestimmten Niveau als Schulreifekriterium kein notwendiger Schritt, sondern eine arbiträre Anforderung ist. Derlei „Normalitätsannahmen, die im Bildungswesen explizit oder unausgesprochen Geltung haben“ setzten schließlich fest, „was als ‚angemessene‘ Bildungsvoraussetzung gilt; welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Anschauungen und Haltungen ‚Bildungswert‘ eingeräumt bekommen und welche nicht usw.“ (Goglin 2010, 117). Dies führt nicht nur auf einer praktischen Ebene zu Segregation und womöglich nachhaltiger Bildungsungleichheit, sondern auch auf symbolischer Ebene werden Differenzverhältnisse hergestellt.

Die Instrumentalisierung deutscher Sprachkenntnisse wird auch in fachlichen Stellungnahmen wesentlicher Kritik unterzogen: „Das Vorhandensein ‚ausreichender Deutschkenntnisse‘ als einziges Schulreifekriterium verweigert den Kindern eine ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechende schulische Bildung.“ (Netzwerk SprachenRechte 2018, 1) Der Verband für angewandte Linguistik konstatiert darüber hinaus; das „Festhalten am Deutschen als Schulreifekriterium widerspricht den Menschenrechten.“ (verbal 2018, o.S.)

Zusätzlich wird im neuen Modell durch den Test nicht nur die Erteilung von Schulreife geregelt, sondern auch die Vergabe des (außer)ordentlichen Status. In Bezug auf die Zuschreibung des außerordentlichen Status vermerkt Khakpour (2015, 229), dass dadurch eine „natürlich erscheinende Verknüpfung von ‚ordentlich‘ und ‚deutschsprachig‘“ weitgehend legitimiert und sedimentiert werde. Der Stand der deutschen Sprachkenntnisse erscheint demnach als willkürliches

Merkmal, nach dem außerordentlicher Status und Besuch einer Förderklasse zugewiesen werden. Genauso gut könnten mathematisches Verstehen oder logisches Denken Kriterien für die Zuteilungen sein. Mit der Vergabe des außerordentlichen Status und der Zuweisung zu einer Deutschförderklasse

„wird zwar das gesetzlich verankerte Recht auf Bildung umgesetzt, denn diesem zufolge darf niemand vom Schulbesuch ausgeschlossen werden; dies geschieht aber vor allem auf einer formalen Ebene, denn die Kinder und Jugendlichen werden in die Schule aufgenommen, unterliegen auch der Anwesenheitspflicht, sind aber eben schon qua Benennung nicht uneingeschränkte Mitglieder des Klassenverbands. [...] Dass dieses Teilhaben nur aus einer Position heraus geschehen kann, die mit weniger Rechten verbunden ist, als diejenige derer, die als ‚ordentlich‘ gelten, muss, so wird nahegelegt, (dankbar) in Kauf genommen werden“ (ebd., 236).

Es geht bei derlei Zuschreibungen demnach auch um Beziehungen auf einer symbolischen Ebene, um die Beziehung eines Individuums zu sich selbst und zu anderen, die entscheidend geprägt wird durch Zuordnungen, Zuschreibungen und Anerkennung. Sprache wird hierbei als Demarkationskriterium proklamiert. Mit der Zuweisung zu einer Deutschförderklasse mögen damit ganz besonders diffuse Rollenzuschreibungen und Zugehörigkeitsunklarheiten einhergehen: Bin ich ein Schulkind? Bin ich ein ‚normales‘ Schulkind? Zu wem gehöre ich hier eigentlich? Die Frage nach der Zugehörigkeit zu bzw. innerhalb einer (neuen) Schulgemeinschaft, die sich - den bisherigen Ausführungen gemäß - bereits bei Vergabe von ordentlichem bzw. außerordentlichem Status stellt, verschärft sich angesichts der Etablierung von Deutschförderklassen. Diese verstärken bzw. legitimieren einen „monolingualen Habitus“ (Goglin 1994) von Schule noch zusätzlich. Dieser wird als „institutionalisierte Selbst-Verständlichkeit“ gesehen, sei jedoch eigentlich „nicht als objektiv oder alternativlos, sondern als temporär fixiertes Produkt von historischen, machtvollen und kontingenten Prozessen zu verstehen“ (Thoma & Knappik 2015, 232).“ Insofern werden durch Vergabe eines außerordentlichen bzw. ordentlichen Status und durch die Zuteilung zu bestimmten Fördermaßnahmen stets auch symbolische Zuschreibungsprozesse getätigt. Mit Mecheril (2003) kann Zugehörigkeit spezifiziert werden in natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit. Als fraglose Zugehörigkeit drücke sich diese nicht nur durch „formelle und symbolische Mitgliedschaft“, sondern auch durch die Erfahrung „habituellem Wirksamkeit“ und „biographisierende Verbundenheit“ aus (Mecheril 2003, 28f.). Die Frage nach Zugehörigkeit (zu einer Schule und vor allem zu einem bestimmten Klassenverband) wird besonders dann virulent, wenn in Erwägung gezogen wird, dass eine Deutschförderklasse nicht als Klasse Geltung beanspruchen kann:

„Bei Deutschförderklassen handelt es sich um keine Klassen im herkömmlichen schulrechtlichen Sinn, sondern lediglich um eine temporäre Zusammenfassung (für ein bis maximal vier Semester) von Schülerinnen und Schülern einer oder mehrerer unter-

schiedlicher Klassen, Schulstufen und allenfalls auch Schularten sowie Schulstandorten. Für Deutschförderklassen ist kein Klassenforum einzurichten. Dies gründet sich auf ihren kurzfristigen Charakter und die mangelnde Klasseneigenschaft.“ (BMBWF 2018, 24)

Eine Klassengemeinschaft wird hier ausgeschlossen, da es sich um ein teil-integratives Modell handelt, das darauf abzielt, einen möglichst raschen Übergang in die Regelklasse durchzuführen. Dass auch innerhalb eines Semesters (oder mehreren) bedeutsame gruppensdynamische Prozesse statthaben, bleibt unberücksichtigt. Auch wird an keiner Stelle vom Ministerium dargelegt, wie a) der soziale Zusammenhalt zwischen den Schüler*innen der Deutschförderklassen untereinander entstehen soll, gerade wenn sich Gruppengröße und -zusammensetzung semesterweise ändern können; und wie b) sozialer Zusammenhalt zwischen den Schüler*innen der Deutschförder- und der Regelklassen geschaffen werden kann. Forschende und Lehrende diverser Hochschulen betonten bereits im Jänner 2018, kurz nach Proklamierung der geplanten Einführung: „Es liegt seitens des Bundesministeriums bisher kein Konzept vor, wie trotz der Einrichtung von ‚Deutschförderklassen‘ mit hoher Wochenstundenanzahl der soziale Zusammenhalt in der Schule gewährleistet werden kann.“ (Müller & Schweiger 2018, 2) Unter sozialem Zusammenhalt sei im Rahmen dieses Beitrages nicht nur formale Mitgliedschaft, sondern vor allem auch das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft verstanden.

Wenn Sprache als Differenzmerkmal stilisiert wird und damit der Erhalt von ordentlichem bzw. außerordentlichem Status geregelt wird, dann ist Sprache das distinktive Merkmal, nach dem symbolische Mitgliedschaft verhandelt wird. Andere mögliche Mitgliedschaftsmerkmale, wie Schulklassenzugehörigkeit, treten damit in den Hintergrund und werden auch ungewiss. Der Status als fragloses Mitglied in einer Klasse wird verunmöglicht. Thoma & Knappik (2015, 11) vermerken „dass [...] Sprecher*innen in Migrationsgesellschaften fortwährend (superiore und inferiore) Subjektpositionen“ zugewiesen werden. Statt fragloser Mitgliedschaft wird eine symbolische Zugehörigkeit zur Gruppe jener, die unzureichende Deutschkenntnisse haben, überbetont. Ebenso Khakpour (2015, 228) weist mit Mecheril darauf hin, dass „das Aufgenommen-Werden als ‚ordentliche.r Schüler.in‘ perspektivisch mit einer ‚symbolischen Mitgliedschaft‘ [...] verbunden“ ist. Bedenkt man, in welcher Weise so symbolische Mitgliedschaft hier vorgegeben bzw. eingeschränkt oder sogar infrage gestellt, habituelle Wirksamkeit eingeschränkt und biographisierende Verbundenheit unterbunden werden, kann man die Zugehörigkeiten von Schüler*innen mit außerordentlichem. Status, die eine Deutschförderklasse besuchen, nur als prekär beschreiben.

4 Übergänge aus und nach der Deutschförderklasse

Im Folgenden soll der augenscheinlichere Übergang, der mit Deutschförderklassen verbunden ist, näher betrachtet werden: der Wechsel in die Regelklasse. Dabei sollen im Anschluss an das bereits erwähnte Konzept der Zugehörigkeit nach Mecheril (2003) symbolische und praktische Beziehungs- und Zugehörigkeitsverhältnisse zwischen Kind und Klasse(ngemeinschaft) reflektiert werden. Ein weiteres Augenmerk wird, unter Bezugnahme auf die *Theorie Institutioneller Diskriminierung* (Gomolla & Radtke 2009) auf die möglichen Implikationen gelegt, die der Besuch einer Deutschförderklasse auf weitere Übergänge im formalen Bildungssystem haben mag.

4.1 Der Übergang von der Förderklasse in die Regelklasse – zwischen Zugehörigkeit und Stigmatisierung

Im Leitfaden für Schulleiter*innen heißt es in Bezug auf die Deutschförderklassen: „Ziel ist es, die SchülerInnen so bald wie möglich in den Regelunterricht zu integrieren.“ (BMBWF 2018, 9) Diese Zielsetzung erscheint zwar plausibel, ist jedoch stets vor dem Hintergrund zu beurteilen, dass die Schüler*innen durch ebenjenes Modell überhaupt erst vom Regelunterricht getrennt werden.

Ebenso wie der Zuweisung zu einer Deutschförderklasse, ist auch die Möglichkeit des Wechsels an die (positive) Absolvierung des Sprachstandtests gebunden. Im Schulorganisationsgesetz heißt es dazu: „Sie [die Deutschförderklassen; Anm. L.A.] dauern ein oder höchstens zwei Unterrichtsjahre und können nach Erreichen der erforderlichen Sprachkompetenz durch die Schülerin oder den Schüler auch nach kürzerer Dauer beendet werden“ (SchOG §8e, Abs. 4). Schlussendlich wird hier darauf verwiesen, dass der*die Schüler*in selbst dafür Sorge zu tragen hat, ‚integrierfähig zu werden‘. Anstatt eine Etablierung inklusiver Schulstrukturen voranzutreiben, wird das Kind als Alleinverantwortlicher für die Verbesserung seiner Sprachkenntnisse gesehen und im Falle eines Nicht-Bestehens als Symptomträger adressiert. Dadurch werden monolinguale und hierarchische Strukturen weiter legitimiert und reproduziert.

Bedenkt man, dass der Erwerb von Bildungssprache bis zu acht Jahre benötigt (vgl. Müller & Schweiger 2018; nach Cummins 1997), scheint eine Maximalzeit von zwei Jahren als beinahe unlösbare Aufgabe: „Generell wird unterstellt, dass der Erwerb der deutschen Sprache (und somit die Übernahme in den ordentlichen Status) in einem Semester zu schaffen ist – eine (von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen) in jeglicher Hinsicht unrealistische Annahme.“ (Netzwerk SprachenRechte 2018, 2) Jenen Kindern, die nach zwei Jahren automatisch in eine Regelklasse wechseln, haftet demnach nicht nur das Stigma der*des Förderklassenschülers*in an, sondern auch, nicht einmal diese geschafft zu haben. Derlei Stigmatisierungen können auch die Etablierung möglicher Peerbeziehungen stark beeinträchtigen.

Gerade diese seien jedoch auch für das Deutschlernen eine wichtige Ressource, da Kinder mit deutscher Erstsprache gleichsam als natürliche Sprachvorbilder wirken. Dieser Punkt wird bereits in der ersten Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden verschiedener österreichischer Universitäten im Jänner 2018 kritisiert:

„Sprache wird wesentlich durch soziale Interaktion mit Sprecher*innen der Zielsprache erworben. Diese entsteht vor allem dadurch, dass Schüler*innen dazugehören, sich austauschen, miteinander spielen oder lernen wollen. Segregativer Förderunterricht entzieht dieser positiven Sprachlernmotivation ihre Grundlage.“ (Müller & Schweiger 2018, 2)

Auch im Zuge der Evaluierung der Berliner Willkommensklassen weist man auf die Wichtigkeit von Peerbeziehungen bzw. -freundschaften und deren Effekt auf die Sprachförderung hin (vgl. Karakayalı u.a. 2017a, 11)

Dass es sich bei Leistung um ein scheinbar objektives Beurteilungskriterium handelt, verdeckt zudem den Blick darauf, wer unter welchen Bedingungen und mit welchen Folgen Leistungen erbringen muss. Der Sprachstandtest ist nur von außerordentlichen Schüler*innen (in einer Deutschförderklasse) durchzuführen, mit der Konsequenz, dass ein Misserfolg zu einem weiteren Verbleib in der separaten Klasse führt und dem Gefühl, selbst versagt zu haben. Erfolg führt zwar zur formalen Zugehörigkeit zur Regelklasse, jedoch in vielen Fällen auch zum Einschnitt in bisherige Beziehungen zu Peers und der Hauptlehrperson und zur Herausforderung an den*die Schüler*in, neue Beziehungen im Kontext bereits etablierter Gruppenstrukturen aufzubauen. In Bezug auf die Berliner Willkommensklassen verweisen Karakaylı u.a. (2017, 25) darauf, dass „[b]ei direkter Eingliederung der neu eingewanderten Kinder und Jugendlichen in die Regelklassen diese [...] von Anfang an nicht als gesonderte Gruppe sichtbar und [...] selbstverständlicher als Teil der Schüler_innenschaft angesehen [werden]“.

Zudem bleibt bei Klassenwechsel der außerordentliche Status weiter aufrecht und auch beim Übergang in den ordentlichen Status wird das Kind weiterhin als ‚DaZ-Kind‘ adressiert, indem es neben dem Unterricht DaZ-Förderkurse besucht. Institutionelle Diskriminierungs- und Zuschreibungsmechanismen sind also mit dem Übergang in die Regelklasse nicht plötzlich passé. Eine Integration in Regelklasse bedeutet also nicht grundsätzlich (mehr) Integration oder Inklusion, es bedeutet nur weniger Segregation im Vergleich zur Deutschförderklasse.

Wie dieser Übergang genau verlaufen soll und wie der*die Schüler*in dabei pädagogische Unterstützung erfahren kann, geht aus den ministerialen Unterlagen nicht hervor. Im besagten Leitfaden für SchulleiterInnen wird allein festgehalten:

„Der Übertritt in den ordentlichen Status ist aufgrund der standardisierten Testung jeweils zu Semesterende möglich. Eine unterjährige Überarbeitung der Klasseneinteilung kann daher gegebenenfalls erforderlich sein. Im Falle der unterjährigen Aufnahme

zusätzlicher Schülerinnen und Schüler, etwa bei Zuzug, ist wie bisher vorzugehen.“ (BMBWF 2018, 23)

Der Vergleich mit einem Zuzug hinkt jedoch und wird nicht der symbolischen Dynamik hinsichtlich Zugehörigkeitsverhältnissen und Zuschreibungsmechanismen gerecht, die einen Wechsel von Förder- in Regelklasse begleitet. Mit dem semesterweise möglichen Wechsel geht nicht nur Drucksituation für die Schüler*innen der Deutschförderklasse einher, die sich „am Ende jedes Semesters einer belastenden Probe unterziehen“ (verbal 2018, 3) müssen, sondern auch die Problematik, dass es jederzeit zur Auflösung von Peerbeziehungen kommen kann, sowohl in den Deutschförder- als auch den Regelklassen. Damit liegt die Frage nahe, wie es in beiden Fällen zur Etablierung einer langfristigen Klassengemeinschaft kommen kann. Was in der Stellungnahme des ÖDaF vom 23.8.2018 im Hinblick auf sprachliches Lernen und Sprachvorbilder konstatiert wird, scheint auch in Bezug auf die Peerbeziehungen im Allgemeinen in diesem Kontext zuzutreffen:

„Es ist in den Lehrplänen von der besonderen Bedeutung die Rede, die der sozialen Verschränkung der Deutschförderklasse mit der Regelklasse von Anfang an zukommt, um sprachliches Lernen durch soziale Interaktion zu ermöglichen. Seit Präsentation des Modells der Deutschförderklassen im Jänner 2018 wurde jedoch immer wieder von verschiedenen Seiten und insbesondere von Schulleiter*innen und Lehrer*innen darauf hingewiesen, dass eine solche Verschränkung angesichts der vorgeschriebenen Rahmenbedingungen nicht oder nur eingeschränkt möglich ist. Wie soll angesichts dessen verhindert werden, dass Deutschförderklassen jenen segregierenden Effekt haben, auf dessen nachteilige Wirkung für die sprachliche Entwicklung von Kindern vielfach hingewiesen wurde?“ (ÖDaF 2018, o.S.)

4.2 Übergänge nach der Förderklasse – nachhaltige Benachteiligung?

Übergänge wirken nachhaltig. Dies belegen auch Maaz u.a. (2010) mit dem Hinweis auf zahlreiche Forschungen im Anschluss an die PISA und TIMSS Ergebnisse. Als zentrale Gelenkstelle wird dabei der Übergang von der Volks- oder Grundschule in die Sekundarschule gesehen, da hier bis dato zum ersten Mal Selektion nach Leistung erfolgte. Entscheidungen, die an dieser Stelle im Hinblick auf die weiterführende Schule getroffen werden, scheinen die Bildungslaufbahn der Schüler*innen nachhaltig zu beeinflussen. (vgl. ebd.) Mit Einführung der Deutschförderklassen mag diese Gelenkstelle nun auf den Zeitpunkt der Einschulung vorgezogen worden sein. Im Folgenden soll näher betrachtet werden, inwiefern sich diese Zuordnung am Schulbeginn nachhaltig auswirken mag.

Im Schulunterrichtsgesetz (6. Abschnitt §25, Abs. 5c) findet sich folgender Vermerk für den Klassenaufstieg von Schüler*innen in Deutschförderklassen:

„Schüler, die im Sommersemester eine Deutschförderklasse besucht haben, sind [...] berechtigt, im nächstfolgenden Schuljahr dieselbe Schulstufe zu besuchen, auf der sie die Sprachförderklasse besucht haben. Sie sind [...] dann berechtigt, im nächstfolgenden Schuljahr die nächsthöhere Schulstufe zu besuchen, wenn die Klassenkonferenz bzw. an Schulen mit Klassenlehrersystem die Schulkonferenz feststellt, dass sie auf Grund ihrer Leistungen die Voraussetzungen zur erfolgreichen Teilnahme am Unterricht der nächsthöheren Schulstufe im Hinblick auf die Aufgabe der betreffenden Schulart aufweisen“.

Wie Schüler*innen aus Deutschförderklassen in anderen Fächern Leistungen erbringen sollen, wenn sie laut Vorschlag des Ministeriums primär in den Fächern Sport, Musik oder Kunst nach Möglichkeit gemeinsam mit der Regelklasse unterrichtet werden, bleibt fraglich. Es wird hier als durchaus möglich expliziert, dass ein Klassenaufstieg gemeinsam mit den ‚Mitschüler*innen‘ der Regelklasse kein Regelfall sein muss. Es handelt sich hier umgangssprachlich also um eine Klassenwiederholung oder ein Sitzen bleiben. Auch in der Stellungnahme des Netzwerk SprachenRechte (2018, 1) wird betont, dass „Schullaufbahnverzögerungen vorprogrammiert [sind], die bei einer integrativen Beschulung vermeidbar wären.“ Dieser Fall scheint nur plausibel, bedenkt man, dass sich a) die pädagogische Zielsetzung des Förderunterrichts primär die Deutschförderung ist und damit b) nur „wenn möglich [...] Bezugnahme auf den Fachwortschatz einzelner Unterrichtsgegenstände“ erfolgt (Bundeskanzleramt 2018, 3). Wie allerdings bei einer Wiederholung der Schulstufe der soziale Zusammenhalt oder die Zugehörigkeit zur (ursprünglichen) Regelklasse aufrechterhalten werden soll, bleibt unerwähnt und höchst fraglich.

Deutschförderklassen begünstigen jedoch nicht nur eine verlängerte Schulzeit, sondern auch nachhaltige Benachteiligung, etwa im Hinblick auf den Übergang in die nächste Schul- oder Ausbildungsform. Diese entsteht zum einen im Zusammenhang mit einer fehlenden Zertifizierung:

„Neben der fehlenden Anerkennung, die jede pro Unterrichtsfach in das Zeugnis eingetragene Bemerkung ‚Nicht beurteilt‘ bedeutet, bringt das Ausbleiben der Notenvergabe einen erheblichen Nachteil bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz oder bei einem Schulwechsel mit sich, da sich das Zeugnis nun nicht mehr als Beleg der eigenen Schüler.innentätigkeit eignet.“ (Khakpour 2015, 237)

Zum anderen mag auch der allgemeine Vermerk des Besuches einer Deutschförderklasse (weiterer) Stigmatisierung den Weg ebnen und das Risiko einer Fehlzuweisung im Sinne eines Underachieving nach der Primar- oder Sekundarschule erhöhen. Mit Gomolla & Radtke (2009, 50) können derlei Benachteiligungen als „past-to-present-discrimination“, also als Form indirekter Diskriminierung angesehen werden. Dies meint „Benachteiligungen in der Gegenwart [, die] aus den Nachwirkungen von Diskriminierung in der Vergangenheit resultieren“ (ebd.). An keiner Stelle wird auf diese mögliche Entwicklung hingewiesen oder

gar Empfehlungen oder Strategien an die Hand gegeben, wie einer so hervorgerufenen ‚verspätete‘ Chancenungleichheit und Bildungsbenachteiligung entgegen gewirkt werden kann.

Auch der jedes Semester abgehaltene Sprachstandtest mag für viele Kinder zusätzlich belastend sein und ein positives Verhältnis zu Schule und Lernen im Allgemeinen nachhaltig beeinflussen, indem

„die Bildungslaufbahn der betroffenen Kinder ausgerechnet zu Beginn durch negative Erlebnisse und Zuschreibungen massiv belastet [wird], was wiederum ungünstige Auswirkungen auf Motivation, Bildungsaspiration und Zugehörigkeitsgefühle hat“ (Netzwerk SprachenRechte 2018, 3).

Zuletzt mag die Unterteilung in Deutschförder- und Regelklasse auch in Bezug auf die Schulebene weiterer Selektion Vorschub leisten: „Schließlich wird den Schulen, die bisher durch flexible Rahmenbedingungen auf die individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen eingehen konnten, durch strikte Vorgaben jede autonome Gestaltungsmöglichkeit genommen.“ Stellungnahmen weisen deutlich darauf hin, dass die Verpflichtung zur Einrichtung von Deutschförderklassen einen massiven Eingriff in die Schulautonomie, deren geplante Erweiterung ab September 2018 eigentlich eine schulautonome Regelung von Klassen- und Gruppengrößen vorgesehen hätte. Damit fördern Deutschförderklassen auch weitere Selektion. Denn in Ballungsräumen ist davon auszugehen, dass ein großer Teil von Schüler*innen Unterstützung im Erwerb der Unterrichtssprache Deutsch benötigt und damit manche Schulen weit mehr Deutschförderklassen einrichten müssen als andere. Hierbei ergeben sich zwei Problematiken (vgl. auch Netzwerk SprachenRechte 2018, 2): a) Es bleibt unbeantwortet, was mit ‚den restlichen‘ Schüler*innen passiert, wenn ein Großteil der Schüler*innen einer Schulstufe eine Deutschförderklasse besucht. Wenn diese anderen Klassen zugeteilt bzw. aufgeteilt werden, ergibt sich wiederum das Problem, keine komplementäre Regelklasse zu haben, in die Schüler*innen der Deutschförderklassen später integriert werden könnten. Letzteren bleibt in so einem Fall nur der Verbleib in der Deutschförderklasse oder ein Schulwechsel als Option. b) Es besteht die Gefahr, dass Schulen mit einem hohen Anteil an Deutschförderklassen für Eltern mit Kindern mit deutscher Erstsprache weitgehend als unattraktiv angesehen werden (aus den genannten Gründen), diese Kinder dann eine andere Schule mit weniger oder keinen Deutschförderklassen besuchen, wodurch nicht nur eine Segregation auf Klassen-, sondern auf Schulebene stattfindet. Wie kann also verhindert werden, dass es neben sogenannten ‚Ghettoklassen‘ nicht auch so zu einer impliziten Bildung von ‚Ghettoschulen‘ kommt?

Karakayalı u.a. (2017b, 231) weisen darauf hin, dass Willkommensklassen eher als Ad-Hoc Strategien denn als nachhaltige Lösung anzusehen sind und so gesellschaftliche Multikulturalität und Multilingualität negiert wird:

„Die Praxis der Trennung, aber auch der Charakter des Vorläufigen, der Migration als ein die Schule letztlich nicht tangierendes Randphänomen festschreibt, statt die Strukturen den neuen politisch-gesellschaftlichen Verhältnissen anzupassen, zeigt, wie stark die Schule der historischen Kontinuität [der Separation; Anm. L.A.] treu bleibt, ungeachtet der in Berlin bis 2011 gemachten Erfahrung mit den Ausländerklassen, die nirgendwo als Erfolgsmodell gelten.“

5 Ausblick

Deutschförderklassen beeinflussen in vielfältiger Weise soziale Beziehungen und Übergänge in der kindlichen Bildungsbiographie. Sie wirken bereits vor Schuleintritt und auch im Hinblick auf den weiteren Verlauf auf die Schulwahl segregierend, bewirken durch standardisierte Tests eine Selektion bereits auf Grundschulebene und werden nicht zuletzt flankiert von organisatorisch komplexen Wechseln in Regelklassen (falls möglich). Diese horizontalen und vertikalen Übergänge im Bildungssystem bedingen wiederum auch Übergänge im Kontext sozialer Beziehungen. Dabei scheinen offensichtliche Beziehungsveränderungen, die mit Ein- und Austritt in bzw. aus einer Deutschförderklasse einhergehen, in einem starken Zusammenhang mit Veränderungen von Zugehörigkeit oder auch hierarchischen Zuordnungen zu stehen. Diese Veränderungen können maßgeblich zur Einschränkung der individuellen Handlungsräume und der Bestimmung individueller Selbstverständnisse führen und beitragen. Die strukturelle Ausrichtung der Deutschförderklassen scheint derlei Prozesse ganz entscheidend zu lenken. Während die Deutschförderklassen auf den ersten Blick ‚nur‘ einen Übergang evozieren, so resultieren daraus bei näherer Betrachtung eine Reihe stiller Übergänge, deren bedeutsamer Einfluss sich womöglich erst im weiteren Bildungsverlauf manifestiert. Nach der Evaluierung der Berliner Willkommensklassen stellen Karakayalı u.a. (2017a, 27) unter anderem fest: „Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass mit der separaten Beschulung in Willkommensklassen viele Probleme entstehen, die mit einer integrativen Beschulung nicht auftreten.“

In den Ausführungen wurden einerseits eine praktische, andererseits eine symbolische Ebene differenziert. Die Überlegungen auf der symbolischen Ebene können dabei dazu dienen, institutionelle und organisationsbedingte implizite Strukturen zu explizieren, welche auf einer praktischen Ebene bedeutsam werden: „Die Perspektive der sozialen Konstruiertheit von Differenz und Benachteiligung kann in vielfältiger Weise zu einem besseren Verständnis von Übergangssystemen beitragen.“ (Pohl 2013, 948) Sie können dazu anstoßen, „die tradierten Festlegungen dessen zu prüfen (und eventuell zu revidieren), was warum als ‚normale Bildungsvoraussetzung‘ gilt oder was warum als ‚Bildungswert‘ anerkannt ist“ (Gogolin 2010, 117). Es gilt, auch die segregierenden, selektiven Tendenzen und damit

einhergehenden belastenden und benachteiligenden Wirkungen zu explizieren, um so auch den stillen Übergängen Gehör zu verschaffen und sie nicht zu blinden Flecken im Bildungs- und Übergangssystem reifen zu lassen.

Diese Reflexionen können hoffentlich zu einer (weiteren) differenziert wissenschaftlichen Auseinandersetzung, Begleitung und Evaluation des implementierten Modells führen und zu fundierten Überlegungen und der Erarbeitung von Strategien beitragen, die zur Handhabung und Lösung der in diesem Beitrag und in fachlichen Stellungnahmen ausgewiesenen Problematiken führen.

Abschließend soll noch einem Statement Platz eingeräumt werden, das die Paradoxie pointiert, die mit der Konstatierung von Vielfalt einerseits und der Implementation des neuen Modells der Deutschförderklassen und -kurse andererseits einhergeht:

„Die Europäische Union hat sich aufgrund ihrer enormen Sprachenvielfalt zum Ziel gesetzt, diese Vielfalt zu fördern und sie für ihre Bürger attraktiv zu machen. Dazu soll auch der heutige Europäische Tag der Sprachen beitragen. Mit den jüngst getroffenen Bildungs- und Integrationsmaßnahmen in Österreich bewegt man sich gesellschaftlich aber weg vom großen europäischen Ziel. Die Kenntnis der deutschen Sprache wird hierbei vielmehr als ein Instrument der Abgrenzung als der Integration verwendet. Das Erlernen des Deutschen wird über alles gestellt. Die von Zuwanderern mitgebrachten Sprachkenntnisse werden so marginalisiert und auch diskreditiert. Leichtfertig wird damit ein kulturelles Kapital verspielt, dessen es sowohl individuell als auch gesamtgesellschaftlich angesichts zunehmend interkultureller und interlingualer Anforderungen so dringend bedarf.“ (Zwetelina Ortega im Standard User-Blog vom 26.9.2018, o.S.)

Literatur

- Bourdieu, P. (1990): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller.
- Bundeskanzleramt (2018): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Teil II, 230. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, der Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie der Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_II_230/BGBLA_2018_II_230.pdf (Abrufdatum: 2.10.2018).
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (Hrsg.) (2018): Deutschförderklassen und Deutschförderkurse. Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter. Wien.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010): Die Sprache(n) der Migrationgesellschaft. In: P. Mecheril (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, 99-120.
- Filip, S.-H. (1981): Kritische Lebensereignisse. München und Wien: Urban & Schwarzenberg.
- Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. (2010): Kulturelle und sprachliche Heterogenität in der Schülerschaft. In: A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.innen): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 113-125.

- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gomolla, M. (2013): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: G. Auernheimer (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: Springer VS, 87-102.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2017): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017): Selektion in der Bildungslaufbahn. Policy Brief #06. Migration und Mehrsprachigkeit – Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: AK Wien.
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Gross, S., Kahveci, Ç., Heller, M. & Güleriyüz, T. (2017a): Die Beschulung neu zugewandter und geflüchteter Kinder in Berlin – Praxis und Herausforderungen. Berlin. Online unter: <https://www.bim-fluchtcluster.hu-berlin.de/de/12-beschulung-gefluechteter-kinder/forschungsbericht-1> (Abrufdatum: 1.10.2018).
- Karakayalı, J., zur Nieden, B., Kahveci, Ç., Groß, S. & Heller, M. (2017b): Die Kontinuität der Separation. Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. In: Die Deutsche Schule, 109. Jg., H. 3, 223-235.
- Khakpour, N. (2015): »Alles steht und fällt mit der Deutschnote«. Anmerkungen zum »außerordentlichen Status« und Fragen nach einem prekarierten Verhältnis von Sprachen und Bildung. In: N. Thoma & M. Knappik (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis. Bielefeld: transcript, 223-244.
- Kinder- und Jugendanwaltschaften Wien (2018): Stellungnahme der Kinder- und Jugendanwaltschaften Österreichs zu Deutschförderklassen. Online unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180412_OTS0023 (Abrufdatum: 1.10.2018).
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.): Bildungsforschung Band 34. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn und Berlin: BMBF, 27-64. Online unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_34.pdf (Abrufdatum: 17.10.2018).
- Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.
- Mediendienst Integration (2016): „Willkommensklassen“ in Berlin. Mit Segregation zur Inklusion? Eine Expertise für den Mediendienst Integration. Online unter: https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Expertise_Willkommensklassen.pdf (Abrufdatum: 17.10.2018).
- Müller, B. & Schweiger, H. (2018): Stellungnahme von Forschenden und Lehrenden des Bereichs Deutsch als Zweitsprache der Universitäten Graz, Innsbruck, Salzburg und Wien zum Bildungsprogramm 2017 bis 2022 der österreichischen Bundesregierung. Online unter: https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-zentren/fachdidaktikumzentrum-gewi/DaZ-Stellungnahme_Bildungsprogramm_20180206.pdf (Abrufdatum: 14.10.2018).
- Netzwerk SprachenRechte (2018): Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte zu dem Gesetzesentwurf, mit dem das Schulorganisationsgesetz, das Schulunterrichtsgesetz und das Schulpflichtgesetz geändert werden (Deutschförderklassen und Deutschförderkurse) [Stellungnahme vom 12.4.2018]. Wien. Online unter: http://sprachenrechte.at/wp-content/uploads/2018/04/2018-04-12_Stellungnahme_Aenderung-Schulorganisationsgesetz_2018_Netzwerk_SprachenRechte.pdf (Abrufdatum: 17.10.2018).
- Pohl, A. (2013): Konstruktion von Ethnizität und Benachteiligung in Übergangssystemen. In: W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz, 947-965.

- Ortega, Z. (2016): Wenn Sprache Grenzen schafft, statt sie zu überwinden. Beitrag im Standard User-Blog vom 26.9.2018. Online unter: https://derstandard.at/2000088022508/Wenn-Sprache-Grenzen-schafft-statt-sie-zu-ueberwinden?_blogGroup=1 (Abrufdatum: 17.10.2018).
- Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) (2018): Stellungnahme des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) zu den Lehrplänen für Deutschförderklassen in Volksschulen, Sonderschulen, Neuen Mittelschulen sowie allgemein bildenden höheren Schulen. Online unter: https://www.oedaf.at/dl/srOMJKJmoKJqx-4KJK/Stellungnahme_O_DaF_Lehrpla_ne_Deutschfo_rderklassen_20180823.pdf (Abrufdatum: 14.10.2018).
- SchOG, Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12118405/NOR12118405.pdf> (Abrufdatum: 14.10.2018).
- Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (2013): Übergänge - Eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz, 11-22.
- SchUG, Schulunterrichtsgesetz. Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (Abrufdatum: 14.10.2018).
- Turner, V. (2005): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- van Gennep, A. (2005): Übergangsriten (Les rites de passage). Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Verband für angewandte Linguistik (verbal) (2018): Stellungnahme des Verbands für Angewandte Linguistik zur Verordnung des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der die Verordnung über die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, die Verordnung der Lehrpläne der Neuen Mittelschule sowie die Verordnung der Lehrpläne für die allgemein bildenden höheren Schulen geändert werden. Online unter: http://www.verbal.at/fileadmin/user_upload/GZ138500007BMWF_2018.pdf (Abrufdatum: 14.10.2018).
- Wellendorf, F. (1979): Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim und Basel: Beltz.

*Mariella Knapp, Michaela Kilian, Corinna Geppert und
Tamara Katschnig*

Social relationships in challenge? – Die Bedeutung von sozialen Beziehungen an Übertrittsschwellen im Pflichtschulsystem (Ergebnisse aus dem Noesis-Projekt)

Zusammenfassung:

Soziale Beziehungen gelten als wichtige Ressourcen im Zusammenhang mit schulischem Wohlbefinden, der Wahrnehmung des Klassenklimas und dem Miteinander innerhalb der einzelnen Schule und Klasse. Die sozialen Dynamiken bestimmen die konkrete Situation vor Ort und können auch das Geschehen im Unterricht mitsteuern. Gerade Schulübertritte stellen Ereignisse dar, in denen Änderungen in Sozialbeziehungen zwischen Schüler*innen, aber auch zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen unvermeidlich sind, was eine Herausforderung in persönlicher, emotionaler und sozialer Hinsicht darstellt, da Schüler*innen vor der Situation stehen, mit neuen Klassenkolleg*innen und Lehrer*innen Beziehungen aufbauen und eine Klassengemeinschaft bilden zu müssen; dies kann sich auch in Erwartungen und Einstellungen gegenüber der Schule und dem Lernen widerspiegeln.

Der Beitrag beschreibt anhand von Daten einer längsschnittlichen Evaluationsstudie (NOESIS-Evaluation), wie sich die Wahrnehmung von sozialen Beziehungen in der Schule an den beiden Gelenksstellen des österreichischen Pflichtschulsystems (von der Volksschule in die Sekundarstufe I und von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II) verändert und welche Bedeutung dieser für den Bildungsverlauf während der Sekundarstufe I zukommt. Im Rahmen der NOESIS-Studie wurden Schüler*innen vom Ende der Volksschule (4. Schulstufe) bis zum Beginn der Sekundarstufe II (9. Schulstufe) jährlich zu ihren schulischen Erfahrungen befragt. Die Wahrnehmungen der Schüler*innen stehen dabei im Vordergrund und hier insbesondere die Frage wie und inwieweit es – aus Perspektive der Schüler*innen – der Schule gelingt, Transitionen zu unterstützen.

Abstract:

Social relationships are considered important resources connected to well-being in school, the perception of the class climate and cooperation in school and class. The social dynamics determine the concrete local situation in the class and can

control events in the classroom. School transitions especially are events in which changes in social relationships between students and between students and teachers are inevitable. This is a personal, emotional and social challenge. Students have to build new relationships with new classmates and teachers and form a new class community within a relatively short time. This is also reflected in their expectations and attitudes towards schooling and learning. Based on data from a longitudinal evaluation study (NOESIS evaluation) the paper describes how the perception of social relationships in school change during the transition period. Specifically, transitions from primary school to lower secondary school and from lower secondary school to upper secondary school are focal points as they have significant importance for the educational pathways of Austrian schoolchildren. As part of the NOESIS study, students completed questionnaires about their school experience each year from the end of elementary school (4th grade) to the beginning of upper secondary school (9th grade). The focus of the surveys were the perceptions of the students and in particular the question as to how the school succeeds in supporting their educational transitions and pathways.

1 Ausgangslage

Übertritte und Gelenkstellen des Schulsystems werden oftmals mit sozialer Selektivität in Verbindung gebracht und für die weitere Entwicklung und das Lernen von Schüler*innen als wichtig erachtet. Umso relevanter erscheint es, zu erheben, wie Übergänge konkret von den Betroffenen (Schüler*innen, Eltern und auch Lehrer*innen) erlebt werden, welche Veränderungen sich in sozialer, motivationaler und emotionaler Hinsicht insbesondere für Schüler*innen an diesen ergeben und wie diese Übergänge positiv gestaltet werden können. Für Schüler*innen stellt Schule nicht zuletzt eine soziale Situation dar, in der es gilt, mit anderen Personen in Interaktion zu treten. Vor diesem Hintergrund kann es durchaus als sinnvoll erachtet werden, zu untersuchen, welche Rolle soziale Beziehungen im Rahmen von Bildungsübertritten einnehmen und welche Möglichkeiten diese eröffnen, um Übertrittssituationen unterstützend zu gestalten.

Gerade das österreichische Schulsystem zeichnet sich aufgrund seiner vielfältigen Übertrittsschwellen und Ausbildungsformen im internationalen Vergleich durch einen hohen Differenzierungsgrad aus. Es lassen sich zumindest zwei Gelenkstellen vorfinden, an welchen Schüler*innen und ihre Eltern eine Entscheidung hinsichtlich des weiteren Bildungsweges zu treffen haben. Die erste Gelenkstelle findet sich nach vier Jahren einer gemeinsamen Beschulung in der Grundschule (Volksschule) vor und ist mit der Notwendigkeit verbunden, sich nachfolgend für eine Schulform im Sekundarstufenbereich I – entweder für die Neue Mittelschule (NMS) oder für die Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) –

zu entscheiden. Im internationalen Vergleich fällt auf, dass diese Übertrittsschwelle und Entscheidung sehr früh angelegt ist, was oftmals in Verbindung mit sozialer Chancengleichheit kritisiert wird (vgl. Wintersteller 2009, 57; Maaz u.a. 2010). Dem österreichischen Bildungssystem muss jedoch zu Gute gehalten werden, dass eine einmal getroffene Entscheidung nicht unwiderruflich ist oder sein muss und dass Korrekturen zu (fast) jeder Zeit im Bildungsverlauf möglich sind – etwa im Zuge der zweiten Nahtstelle am Übertritt in die Sekundarstufe II. Hier gibt es im österreichischen Schulsystem eine breite Vielfalt an weiteren Bildungswegen: etwa den Besuch einer einjährigen polytechnischen Schule (PTS) als Vorbereitung für die weitere Berufsausbildung, den Besuch einer Berufsbildenden Mittleren Schule (BMS, 3–4 Jahre) oder Berufsbildenden Höheren Schule (BHS, 5 Jahre) sowie den Besuch einer Oberstufenform des Gymnasiums (AHS). Eine Zugangsberechtigung für ein Hochschulstudium kann dabei sowohl im Zuge des Gymnasiums, als auch im Zuge der Berufsbildenden Höheren Schule erlangt werden. Der Zugang zu höheren Schulen ist jedoch mit bestimmten Leistungskriterien verbunden, die vor Eintritt in die Schule erfüllt sein müssen (etwa einer vertiefenden Benotung in der Neuen Mittelschule). Im Unterschied zur ersten Gelenkstelle sind es beim Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II vermehrt die Eltern, die gemeinsam mit ihrem Kind zwischen dem Verbleib im Schulsystem und dem Wechsel in eine andere Schulform bzw. dem Wechsel in die Polytechnische Schule mit dem Übergang in den Arbeitsmarkt durch eine Lehre entscheiden (Schlögl & Lachmayr 2004, 23). Geppert (2017, 11) merkt an, dass es

„an den Übergangsschwellen zur Sekundarstufe I sowie zu jener in die Sekundarstufe II Mechanismen zu geben [scheint], die einerseits separierend wirken, andererseits auch einer Vielzahl von SchülerInnen Möglichkeiten eröffnen, einen Weg in höhere Bildung zu erreichen“.

Analysen von Schauenberger (2007) zeigen, dass es zwischen den Wünschen der Eltern in Bezug auf die Bildung ihres Kindes und der Schulempfehlung der Lehrer*innen einen großen Zusammenhang gibt. Im Weiteren zeigt sich auch ein großer Zusammenhang zwischen den Schulen, an denen die Eltern ihre Kinder angemeldet haben und den Empfehlungen der Lehrer*innen. Die Wirkungsrichtung dieser Zusammenhänge kann nicht abschließend geklärt werden – ob Lehrer*innen ihre Empfehlungen an die Wünsche der Eltern anpassen, oder umgekehrt, lässt sich aufgrund der vorliegenden Daten nicht festlegen (vgl. Schauenberger 2007, 141). Des Öfteren sind es dieselben wenigen Motive, die sich für die Übergangsentscheidung schlussendlich als maßgebend erweisen: Möglichkeiten guter Berufschancen und guter Berufsausbildung, sachbezogene Motive (Erreichbarkeit und Kosten der Schule), Geschwister, welche bereits die Schule besuchen sowie Perspektiven, die schultypisch oder standortbezogen sind (guter Ruf der Schule) (vgl. Schlögl & Lachmayr 2004, 8f.).

2 Was berichtet die Forschung hinsichtlich sozialer Beziehungen im Kontext von Schulübergängen?

Soziale Beziehungen stehen im Fokus vielfältiger Überlegungen hinsichtlich der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die nach und nach auf den Schulbereich übertragen wurden. „Signifikante Andere“ gelten etwa in der Rollentheorie von George Herbert Mead (1967) als Bezugspersonen und Möglichkeiten, um in der Interaktion mit diesen, Identität und ein Bild über sich selbst zu schaffen. Personen befinden sich demnach in einer ständigen Auseinandersetzung mit ihren Mitmenschen und orientieren ihr Denken und Handeln an emotional positiv besetzten Bezugspersonen. Auf den Kontext der Schule übertragen, stellen solche Bezugspersonen sowohl Lehrkräfte, aber auch Klassenkolleg*innen und Mitschüler*innen dar, die für das Lernen in Schule und Klasse sinnstiftend sein können (Raufelder 2010). Die Wisconsin-Schule um Sewell (vgl. Sewell u.a. 1969; Sewell u.a. 1970) fußt auf diesen Überlegungen und versteht Bildungsaspirationen als spezifische Einstellungen, die aus den normativen Erwartungen von signifikanten Anderen (Eltern, Peers, Lehrer*innen) entstehen. Die Rolle von Eltern, Lehrenden und Klassenkolleg*innen als Peers wird hier somit hervorgehoben.

Die Bedeutung von sozialen Beziehungen im Schulkontext kann jedoch noch auf weitere Weise traktiert werden, etwa im Zusammenhang mit der Lernmotivation, dem Selbstbild hinsichtlich schulischer Fähigkeiten und Fertigkeiten (akademisches Selbstkonzept), den Bildungsaspirationen von Schüler*innen oder aber auch dem Klassenklima. Ergebnisse der bisherigen empirischen Bildungsforschung zeigen, dass sich soziale Beziehungen in Form der Beziehung zu Mitschüler*innen und Lehrkräften als essentiell für das Wohlbefinden und Lernen innerhalb und außerhalb der Schule erweisen. Einerseits wird hierbei auf die Bedeutung der Bezugsgruppe für die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes (Marsh 2005), aber auch für die Entwicklung der Lernmotivation und Lernzielorientierungen (Anderman & Midgley 1988; Raufelder u.a. 2013; Wölfer & Cortina 2014; Kilian 2015) hingewiesen, andererseits werden die sozialen Dynamiken im Klassenverbund für das schulische Wohlbefinden betont (Eder 2007; König 2007; Hascher & Edlinger 2009; Kilian & Katschnig 2014 & 2015; Kilian 2016). Dabei stellt das akademische Selbstkonzept eine wichtige Ressource am Übergang von einer Bildungsinstitution in die nächste dar. Bei einem Übertritt in eine andere Schule kommt es automatisch zu einem Wechsel der Bezugsgruppe, durch welche etwa in Form des Big-Fish-Little-Pond-Effekts (Marsh & Yeung 1998; Marsh & Hau 2004; Marsh 2005) Veränderungen im akademischen Selbstkonzept beschrieben werden. Gleichzeitig ist es auch eines jener Konstrukte, die als Erfolgsfaktoren für einen gelungenen Übertritt und eine gelungene Bildungskarriere gelten können – auch durch die starke Verknüpfung mit den Lernleistungen

der Schüler*innen. (vgl. Geppert & Knapp 2015; Geppert 2017; Geppert & Hörmann under review).

Für Schüler*innen bedeutet der Übertritt in eine neue Schule zumeist ein Auflösen des bisherigen Klassenverbundes und die Herausforderung, sich in einer neuen Lernumgebung und einem neuen sozialen Gefüge von Mitschüler*innen und Lehrkräften zu integrieren. Nicht zuletzt ist damit die Aufgabe verbunden, sich mit neuen Lerninhalten zu beschäftigen und an neue (Lern)anforderungen anzupassen. Die Forschung beschreibt schulische Übergänge in diesem Sinne als „kritische Lebensereignisse“ (Filipp 1995), als „Bruch“ (Koch 2008) oder als „Kontextwechsel“ (Neuenschwander 2017). Als Neubeginn oder Neustart können Übergänge durchaus mit großer Freude und Erwartungen verbunden, allerdings auch von Unsicherheiten und Befürchtungen getragen sein – dies vor allem dann, wenn die zu bewältigenden Anforderungen unklar sind. Auch für die Bildungsbiographie und das Lernen in der Klasse sind schulische Übergänge herausfordernd. Der Wechsel in eine neue Schule wird oftmals mit einem Abfall in der Lernfreude (Bouffard u.a. 2001), dem Nachlassen des emotionalen Wohlfühlens in der Schule (Kurtz u.a. 2010) oder mit einem Absinken der Einschätzung eigener Fähigkeiten (Schwarzer u.a. 1988; Buff 1991; Aust u.a. 2010) in Verbindung gebracht. Alle genannten Aspekte stellen wichtige Voraussetzungen für das Lernen innerhalb und außerhalb der Schule dar. Offen bleibt jedoch, inwiefern diese Entwicklung mit den schulischen Erfahrungen und Wahrnehmungen der Schüler*innen zusammenhängen. Wissenschaftliche Untersuchungen, welche Schüler*innen über einen langen Zeitraum hinweg verfolgen und diese Beziehungen in Augenschein nehmen, fehlen bisher, können aber Aufschluss darüber geben, wie sich die sozialen Beziehungen nach Schulübertritten langfristig entwickeln und welche Bedeutung sie für das schulische Lernen haben.

Diesen Ansatz greift der aktuelle Beitrag auf und berichtet über Ergebnisse aus der längsschnittlichen „Transitions“-Befragung im Rahmen der NOESIS-Studie. Dabei steht im Zentrum, wie Schüler*innen ihre Beziehungen innerhalb der Schule erleben, welche Veränderungen sich beobachten lassen sowie, inwiefern diese mit den Einstellungen zu Schule und Lernen in Zusammenhang stehen können. Eine besondere Möglichkeit besteht darin, zwei Übertritte untersuchen zu können – einerseits den Übertritt von der Grundschule in die Sekundarstufe I und andererseits den Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Vor allem Letzterer wurde vonseiten der Schulforschung bisher nur am Rande thematisiert, nicht zuletzt aufgrund der Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten in Form von weiterführenden Schulen und dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit. Die NOESIS-Studie ist mit ihrer kontinuierlichen Befragung von Schüler*innen über einen so langen Zeitraum hinweg (4. bis 12. Schulstufe) auch für Österreich einzigartig. Ihre Ziele und das Forschungsdesign werden folgend kurz vorgestellt.

3 Panelstudie NOESIS (Niederösterreichische Schule in der Schulentwicklung)

Das Institut für Bildungswissenschaft wurde 2009 durch das Land Niederösterreich (NÖ) und in Kooperation mit dem Landesschulrat für Niederösterreich beauftragt, die Einführung der Neuen Mittelschule (NMS) im Bundesland Niederösterreich wissenschaftlich zu begleiten (Projektleitung Stefan Hopmann & Tamara Katschnig). Das Projekt verfolgt das Ziel, die Umsetzung der pädagogischen Ziele des Niederösterreichischen Schulmodells aus mehreren Perspektiven zu untersuchen. Einerseits kamen Schüler*innen, deren Eltern und Lehrer*innen wie auch Schuldirektor*innen und Vertreter*innen von Gemeinden als von der Reform betroffene Personengruppen zu Wort, andererseits wurden im Forschungsdesign des Projektes neben der individuellen Ebene auch die Klassenebene, die Schulebene und die regionale Ebene sowie auch wechselseitige Beziehungen von Schule und ihrem Umfeld berücksichtigt. Daher konnten im Rahmen des Projektes aus unterschiedlichen Perspektiven, wie auch unter Berücksichtigung verschiedener Ebenen, Fragestellungen zum Lernen in der NMS und in anderen Schulen nachgegangen werden. In den vier Teilbereichen des Projekts (Schullandschaften, Unterricht, Zusammenarbeit und Übertritte) wurde thematisch wie auch methodisch unterschiedlich geforscht. Die Bedeutung von sozialen Beziehungen aus einer langandauernden, langfristigen Perspektive wurde im Teilprojekt Übertritte („Transitions“) beforscht. Dieses zielt darauf ab, Schüler*innen im Rahmen einer Längsschnittbefragung an den Übertritten und Gelenksstellen zu folgen und deren Wahrnehmungen und Erfahrungen hinsichtlich Schule, Lernen und Unterricht kontinuierlich zu erfassen. Seit 2010 werden drei Kohorten an Schüler*innen mit der 4. Schulstufe (Ende der Primarstufe in Österreich) beginnend über die Zeit in der Sekundarstufe I hinweg (5. bis 8. Schulstufe) bis in die Sekundarstufe II (9. Schulstufe) begleitet und jährlich zu ihren Wahrnehmungen, Erfahrungen und Einstellungen hinsichtlich der Schule befragt¹. In jeder der drei Kohorten wurden die Wahrnehmungen von ca. N = 2900 Schüler*innen der Sekundarstufe I (Neue Mittelschule, Allgemeinbildende Höhere Schule, ehemalige Hauptschule) und von deren Lehrer*innen erfasst. Vor dem Schulübertritt in die Sekundarstufe I und vor dem Übertritt der Schüler*innen in die Sekundarstufe II wurden auch die Eltern der Schüler*innen zu ihren Wahrnehmungen von Schule, Unterricht und dem Wohlbefinden ihrer Kinder befragt. Auf Grundlage dieses Erhebungsdesigns ist es möglich, die Perspektiven der Schüler*innen zum jeweiligen Zeitpunkt vor und nach den beiden Schulübertritten abzubilden.

1 Im Rahmen einer Follow-up-Studie (2018 bis 2020) werden die Schüler*innen aller drei Kohorten seit Januar 2018 erneut in der 12. Schulstufe und damit am Ende der Sekundarstufe befragt (siehe dazu auch www.noesis-projekt.at).

Um Veränderungen der Wahrnehmungen der Schüler*innen feststellen zu können, wurden unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenbasis Panelanalysen durchgeführt (Snijders & Bosker 1999; Raudenbush & Bryk 2002). Damit war es möglich, Übertrittserfahrungen sowie Veränderungen in den Wahrnehmungen von sozialen Beziehungen zwischen den Schüler*innen und zu ihren Lehrern*innen am Übergang von der Volksschule in die Schulformen der Sekundarstufe I differenziert betrachten und Einstellungen zum Lernen in der neuen Schule beschreiben zu können. Auch hinsichtlich des zweiten Übertritts der Schüler*innen nach vier weiteren Schuljahren in diverse Schulformen der Sekundarstufe II (BHS, BMS, AHS, PTS) können diese Aspekte mithilfe von Skalen zum akademischen Selbstkonzept (Selbsteinschätzung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Unterrichtsfach Deutsch und Mathematik), der Lernmotivation, der sozialen Beziehung zu Lehrer*innen und Mitschüler*innen aber auch zum Klassenklima differenziert dargestellt und in Bezug auf Veränderungen analysiert werden.

4 Ergebnisse

4.1 Sozialbeziehungen am Übertritt in die Sekundarstufe I

Nach vier Jahren gemeinsamer Volksschule in einem System, in dem die Schüler*innen mit einer (in der Regel) sehr geringen Anzahl an Lehrpersonen konfrontiert sind, steht der Übergang und eine Entscheidung hinsichtlich des weiteren Bildungsweges bevor.

Für die Schüler*innen bedeutet dieser Übertritt dabei eine vielfache Herausforderung. So sind die Schüler*innen damit konfrontiert, mit einer neuen Systematik zurechtzukommen: etwa mit fachspezifischen Lehrkräften; neuen impliziten Regeln, die es zu erlernen gibt; gesteigerten (kognitiven) Anforderungen und dem Einordnen in einen völlig neuen Klassenverbund. Letzteres gilt vor allem in Regionen, in denen eine deutliche Separierung in die NMS und AHS stattfindet (Regionen mit leichter und schneller Erreichbarkeit zu höheren Schulen) und dadurch ein neuer Klassenverbund entsteht. In diesem neuen Setting gilt es, die eigene Position innerhalb der Klasse zu ergründen, herauszufinden, wo man sozial und kognitiv in Relation zu den Klassenkamerad*innen steht und festzustellen, wie man seine Erwartungen, Wünsche und Aspirationen im neuen Setting umsetzen kann.

Um den Einfluss sozialer Beziehungen am Übertritt in die Sekundarstufe I festmachen zu können, wurden Panelanalysen berechnet. Die Entwicklung der Bildungsaspirationen, der Lernmotivation und des verbalen akademischen Selbstkonzepts (im Fach Deutsch) bilden hierbei die zu vorhersagende Variablen (Outcome). Für die Analysen wurden die Angaben von N = 2977 Schüler*innen der 1. Kohorte, 4. und 5. Schulstufe herangezogen.

Tab. 1: Panelanalyse Entwicklung von Bildungsaspirationen, Lernmotivation und akademischem Selbstkonzept am Übertritt von der Grundschule (Volksschule) in die Sekundarstufe I

	Entwicklung Bildungsaspirationen (5. Schulstufe)	Entwicklung Lernmotivation (5. Schulstufe)	Entwicklung aka- demisches Selbst- konzept Deutsch (5. Schulstufe)
Intercept	-1.72(.31)***	.30(.08)***	.04(.14)***
Akademisches Selbst- konzept Deutsch	.25(.05)***	.03(01)*	/
Akademisches Selbst- konzept Mathe	.04(.05)	.01(.01)	-.08(.02)***
Lernmotivation	.06(.09)	/	.09(.04)**
Zusammenarbeit in der Klasse	.06(.08)	.09(.02)***	.11(.03)**
Klassenklima	.13(.07)*	.10(.02)***	.08(.03)**
Selbstwirksamkeits- erwartungen (4. Schulstufe)	.05(.10)	.39(.02)***	.62(.04)***
Positive Erwartungen	.12(.07)*	.18(.02)***	.17(.03)***
Negative Erwartungen	-.05(.05)	.04(.01)**	-.06(.02)**
Geschlecht (männlich)	-.03(.05)	.02(.01)*	-.10(.03)***
Beide Eltern nicht- deutsche Muttersprache	.15(.07)*	.02(.02)	-.03(.04)
Ein Elternteil nicht- deutsche Muttersprache	.17(.09)*	.001(.02)	.03(.04)
Interceptvarianz	.38	0	.21
Residualvarianz	.88	.26	.40
RHO	.16	0	.22

Die Analyse verdeutlicht, dass sich Veränderungen im Klassenklima auch in Veränderungen in Bildungsaspirationen, dem Selbstkonzept und der Lernmotivation widerspiegeln. Nehmen die Schüler*innen ihr soziales Umfeld positiv wahr, so wirkt sich dies auch positiv auf andere Bereiche aus. Ähnlich gelagert ist dies für die Veränderung in der Zusammenarbeit innerhalb der Klasse. So sind Mitschüler*innen und deren Kooperation mitverantwortlich für positive Verän-

derungen in der Lernmotivation und im akademischen Selbstkonzept – kein signifikanter Einfluss zeigt sich jedoch in der Entwicklung der Bildungsaspiration. Auch hohe Selbstwirksamkeitserwartungen am Ende der Volksschule sind mitverantwortlich, dass sich Schüler*innen positiv entwickeln.

Haben Schüler*innen positive Erwartungen in Bezug auf den Bildungsübertritt, und werden diese positiven Erwartungen auch erfüllt, so gelingt es den Schüler*innen leichter, hohe Bildungsaspirationen, eine hohe Lernbereitschaft und ein hohes akademisches Selbstkonzept aufrecht zu erhalten.

Das verbale akademische Selbstkonzept (jener Aspekt der Selbsteinschätzung, der sich auf die eigenen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten bezieht) selbst scheint nicht unmaßgeblich an der Entwicklung von Bildungsaspirationen beteiligt zu sein, während es auf die Entwicklung der Lernmotivation nur einen geringen Einfluss ausübt. Das verbale akademische Selbstkonzept steht wiederum in Kontrast zum Selbstkonzept in Mathematik, ein Effekt, der sich durch das „Internal/External Frame of Reference Model“ erklären lässt (vgl. Marsh u.a. 2015; Hermann u.a. 2016)

Einflüsse demographischer Größen wie Geschlecht und sprachlicher Hintergrund der Schüler*innen zeigen sich nur in geringem Ausmaß bedeutsam. So kann der aus der Literatur bekannte Gendereffekt beim verbalen akademischen Selbstkonzept (vgl. beispielsweise Cockley u.a. 2015; Gujare & Tiwari 2016) beobachtet werden, nicht jedoch Unterschiede in der Entwicklung, die auf den sprachlichen Hintergrund der Schüler*innen zurückzuführen sind – Schüler*innen erleben unabhängig davon den Übertritt in die Sekundarstufe als positiv oder negativ.

4.2 Sozialbeziehungen am Übertritt in die Sekundarstufe II

Wie der Übertritt in die Sekundarstufe I ist auch der Übertritt in die Sekundarstufe II mit einer Vielzahl an Veränderungen verbunden. Im Rahmen des offenen Antwortformats wurden die Schüler*innen in der 9. Schulstufe über ihre wahrgenommenen Umstellungen befragt (siehe ausführlich auch Knapp u.a. 2017). Die Antworten bezogen sich dabei einerseits auf gestiegene Herausforderungen beim Lernen (etwa durch einen höheren Umfang des Lernstoffes, gestiegene Schwierigkeit des Lernstoffes und einen damit verbundenen höheren Lernaufwand) und andererseits auf Veränderung der sozialen Beziehungen in der neuen Schule. Letztere zeichneten sich dadurch aus, dass es eine Veränderung in der Wahrnehmung des Klassenklimas und der Beziehungen zu Lehrpersonen gab, indem beispielsweise Lehrer*innen freundlicher und der Umgang mit ihnen erwachsener erschien. Interessant ist, dass die Veränderungen in der Lernkultur am Schulübertritt in die Sekundarstufe I von Schüler*innen, welche in eine Polytechnische Schule übertreten, als weniger ausgeprägt erlebt werden als es Schüler*innen berichten, die in weiterführende Höhere Schulen übergetreten sind. Diese Schüler*innen beschreiben stärkere Abweichungen zur bisher erlebten Lernkultur.

Tab. 2: Panelanalyse Entwicklung von Bildungsaspirationen, Lernmotivation und akademischem Selbstkonzept am Übertritt von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II

	Entwicklung Bildungsaspirationen (9. Schulstufe)	Entwicklung Lernmotivation (9. Schulstufe)	Entwicklung aka- demisches Selbst- konzept Deutsch (9. Schulstufe)
Intercept	2.02(.23)***	.22(.12)	.91(.16)***
Akademisches Selbst- konzept Deutsch	-.06(.05)	.11(.02)***	/
Akademisches Selbst- konzept Mathe	.05(.03)	.05(.02)**	-.01(.02)
Lernmotivation	-.00(.06)	/	.21(.04)***
Zusammenarbeit in der Klasse	.04(.06)	.02(.03)	.13(.04)**
Lehrer*innen- Schüler*innen- Beziehung	-.02(.05)	.14(.03)***	-.03(.04)
Klassenklima	.11(.04)**	.06(.02)*	.09(.03)**
Familiäre außerschul. Aktivitäten	.11(.04)**	.02(.02)	.01(.03)*
Persönliche Lernzielorientierung	.01(.06)	.47(.03)***	.17(.04)***
Persönliche Leistungs- zielorientierung	.06(.04)	.08(.02)***	.05(.03)
Persönliche Vermei- dungs-Leistungszielori- entierung	-.12(.04)*	.01(.02)	-.00(.03)
Klasse: Lernzielorien- tierung	-.08(.04)	.01(.02)	-.04(.03)
Klasse: Leistungsziel- orientierung	.02(.04)	.02(.02)	-.03(.03)
Muttersprache	-.00(.04)	.00(.02)	-.04(.03)
Geschlecht	.03(.04)	-.02(.02)	-.03(.03)
Interceptvarianz	.06	3.97e-22	.01
Residulvarianz	.34	.11	.19
RHO	.15	/	.05

Eine Gruppe von Schüler*innen kommt mit den veränderten Anforderungen gut zurecht, sie ist sehr zuversichtlich und weist eine positive Einstellung zum Lernen an der neuen Schule auf. Eine andere Gruppe fühlt sich ebenfalls in der neuen Schule wohl, nimmt aber einen Bruch in der Lernkultur wahr und diese Schüler*innen sind zumeist mit ihrer Schulwahl wenig zufrieden. Als eine Ressource in der Bewältigung von veränderten Anforderungen zeigen sich funktionsfähige Netzwerke für Schüler*innen. Jene Schüler*innen, welchen es gelingt, tragfähige soziale Beziehungen zu ehemaligen Mitschüler*innen und Lehrer*innen aufrecht zu erhalten, erleben diese Beziehungen in der Phase der Umstellung und Neuorientierung als unterstützend. Manchen Schüler*innen erscheint die Möglichkeit des Erfahrungsaustausches, die diese sozialen Beziehungen eröffnen, als hilfreich.

Weitere Veränderungen in der Wahrnehmung von lernrelevanten Aspekten werden im Rahmen der Panelanalyse deutlich: So zeigt sich nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II ein Abfall im akademischen Selbstkonzept in Deutsch, aber auch in der Lernzielorientierung (Orientierung an der Verbesserung des eigenen Wissens, der eigenen Fähigkeiten und des eigenen Könnens). Gleichzeitig erweist sich die Leistungszielorientierung (Orientierung an der eigenen Leistung, um im Vergleich zu Mitschüler*innen besser dazustehen) sowie die Vermeidungs-Leistungszielorientierung (Orientierung an der Vermeidung von Misserfolgen, um der sozialen Blöße von Mitschüler*innen zu entgehen), aber auch das akademische Selbstkonzept in Mathematik als gesteigert. Von Interesse ist nun, welche Einflüsse mit diesen Veränderungen verbunden sind.

Wie in der Sekundarstufe I weisen die Ergebnisse der Panelanalyse auch für den Übertritt in die Sekundarstufe II darauf hin, dass die Wahrnehmung der sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule für die Entwicklung von Schüler*innen an dieser Übertrittsschwelle relevant sind. Veränderungen der Bildungsaspiration, der Lernmotivation und des akademischen Selbstkonzeptes stehen vor allem mit sozialen Faktoren wie der Wahrnehmung des Klassenklimas in der neuen Schule, der Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung oder dem Zusammenhalt innerhalb der Klasse in Verbindung. Schüler*innen, die gestiegene Bildungsaspirationen nach dem Übertritt in die 9. Schulstufe aufweisen, nehmen gleichzeitig ein besseres Klassenklima wahr als noch in der 8. Schulstufe. Diese Schüler*innen weisen gleichzeitig eine geringe Vermeidungs-Leistungszielorientierung auf und geben an, sich beim Lernen nur wenig daran zu orientieren, keine schlechteren Leistungen als ihre Mitschüler*innen zu erzielen (geringe Vermeidungs-Leistungszielorientierung).

Eine gestiegene Lernmotivation nach dem Übertritt in die 9. Schulstufe geht gleichzeitig mit der Wahrnehmung einer verbesserten Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen einher. Ebenso berichten diese Schüler*innen über ein erhöhtes akademisches Selbstkonzept und vermehrt darüber, dass ihnen

beim Lernen vor allem die Weiterentwicklung der eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten wichtig ist (gesteigerte Lernzielorientierung). Auch in Hinblick auf die Entwicklung des akademischen Selbstkonzeptes scheinen soziale Beziehungen am Übertritt in die Sekundarstufe II eine wertvolle Ressource darzustellen. So berichten Schüler*innen, deren akademisches Selbstkonzept sich in Deutsch in der 9. Schulstufe positiv entwickelt hat, gleichzeitig über ein besseres Klima in der Klasse und eine erhöhte Kooperation zwischen Klassenkolleg*innen als noch in der 8. Schulstufe. Erkennbar wird im Zuge der Panelanalysen aber auch, dass ebenso gemeinsame Familienaktivitäten und die familiäre Lernunterstützung für all diese Entwicklungen wichtig sind. Schüler*innen, die mehr Unterstützung durch ihre Familien erleben und über mehr Aktivitäten mit dieser in der 9. Schulstufe berichten, zeigen ebenso eine positive Veränderung in ihren Bildungsaspirationen, ihrer Lernmotivation und ihrem akademischen Selbstkonzept.

5 Schlussfolgerungen

Im Zuge des NOESIS-Evaluationsprojektes werden Schüler*innen an den beiden Gelenkstellen des österreichischen Bildungssystems begleitet und deren schulische Wahrnehmungen dokumentiert, was für diesen nationalen Kontext bisher einmalig ist. Die Analysen an den Übertrittsschwellen (Volksschule – Sekundarstufe I; Sekundarstufe I – Sekundarstufe II) zeigen sich dabei als stimmig und verfügen über viele Gemeinsamkeiten. In den dargestellten Analysen wurde ersichtlich, dass unabhängig vom zu bewältigenden Übertritt (sowohl in die Sekundarstufe I, als auch in die Sekundarstufe II) und unabhängig vom Alter der Schüler*innen, soziale Beziehungen eine maßgebliche Rolle dabei einnehmen, wie die konkrete Übergangssituation erlebt wird. Schüler*innen, die ihre Beziehungen zu Mitschüler*innen und Lehrkräften nach dem Übertritt positiv sowie unterstützend wahrnehmen, berichten gleichzeitig über eine hohe Lernfreude und positive Einstellungen gegenüber der Schule. Auch für die Schule selbst werden dabei wichtige Aspekte deutlich. Ein vertrauensvolles Klassen- und Schulklima sowie ein fürsorglicher Umgang zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen sind vor allem beim Eintritt in eine neue Schule wichtige Bedingungen für einen guten Start. Schule kann auf diese Faktoren förderlich einwirken, etwa durch eine bewusste und starke Einbindung wie auch Einführung in die neue Schulgemeinschaft, durch Maßnahmen, die das gegenseitige Kennenlernen und Freundschaftsbildungen unter den Schüler*innen fördern, aber auch durch Maßnahmen, welche die gegenseitige Unterstützung im Unterricht positiv hervorheben. Die Bedeutung der Bezugsgruppe etwa durch die Zusammensetzung mit neuen Klassenkolleg*innen zeigt sich insbesondere für die Entwicklung des akademi-

schen Selbstkonzeptes am Übertritt in die Sekundarstufe II. Der Wechsel in eine neue Schule bedeutet eine Neuorientierung in der Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten, wie sie Marsh (2005) für die Entwicklung des Selbstkonzeptes beschreibt. Schüler*innen erleben am Übertritt in die Sekundarstufe II hinsichtlich der Entwicklung des verbalen Selbstkonzeptes zwei scheinbar widersprüchliche Veränderungen. Einerseits nehmen die Schüler*innen nach dem Wechsel in die neue Schule das eigene verbale Selbstkonzept als weniger ausgeprägt wahr als noch am Ende der Sekundarstufe I, andererseits gestaltet es sich als sehr einflussreich in der Entwicklung der Lernmotivation der Schüler*innen. Die Bedeutung der veränderten Wahrnehmung des Selbstkonzeptes am Schulübertritt verweist wiederum auf die Bedeutung der Klasse. Mitschüler*innen bilden jene Bezugsgruppe, die als Referenz für die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten in der neuen Lernumgebung dienen und jene Schüler*innen, welche ihr verbales Selbstkonzept nach dem Schulübertritt höher erleben, beschreiben auch ihre Lernmotivation als gestärkt. Dies geht Hand in Hand mit der Wahrnehmung einer veränderten Lernkultur, welche oftmals im Empfinden eines erhöhten Leistungsdrucks, eines gestiegenen Anforderungsniveaus, aber auch einer erhöhten Selbstständigkeit für das eigene Lernen deutlich wird. Als erfolgreich im Sinne einer langanhaltenden Bereitschaft zu Lernen stellen sich vor allem diejenigen Schüler*innen heraus, welche ihre Bemühungen an der Weiterentwicklung des Wissens und von Fähigkeiten ausrichten und nur wenig Druck verspüren, sich an der Leistung der anderen zu messen. Schule und Lehrer*innen tragen zur Gestaltung einer solchen Lernkultur bei, indem sie Unterricht als Situationen verstehen, in denen die Bedeutungen und Gehalte von Lehrinhalten gemeinsam konstituiert werden (Hopmann 2007). Dieser Aspekt hat nicht zuletzt Einfluss darauf, ob die Erwartungen der Schüler*innen an den Übertritt erfüllt werden oder nicht. Soziale Beziehungen können damit sowohl eine Herausforderung darstellen, indem es im Zuge der Übertrittsschwellen zu nachhaltigen Veränderungen in der Zusammensetzung von Mitschüler*innen und Lehrer*innen kommt, andererseits stellen sie – wie der Beitrag zeigen konnte – eine bedeutende Ressource für das gemeinsame Lernen dar, welche nicht zu unterschätzen ist.

Literatur

- Anderman, C. & Midgley, A. J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. In: *Journal of Educational Psychology* 80, 260-267.
- Aust, K., Watermann, R. & Grube, D. (2010): Selbstkonzeptentwicklung und der Einfluss von Zielorientierungen nach dem Übergang in die weiterführende Schule. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 24. Jg., H. 2, 95-109.
- Buff, A. (1991): Schulische Selektion und Selbstkonzeptentwicklung. In: R. Pekrun & H. Fend (Hrsg.): *Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Ein Resümée der Längsschnittforschung*. Stuttgart: Enke, 100-114.

- Cokley, K., Awad, G., Smith, L., Jackson, S., Awosogba, O., Hurst, A., Stone, S., Blondeau, L. & Roberts, D. (2015): The roles of gender stigma consciousness, impostor phenomenon and academic self-concept in the academic outcomes of women and men. In: *Sex Roles*, 73 (9-10), 414-426.
- Eder, F. (2007): *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005*. Innsbruck: Studien-Verlag.
- Filipp, S.-H. (1995): *Kritische Lebensereignisse*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Geppert, C. (2012): Das akademische Selbstkonzept als ‚Capability‘. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Eine Schule für alle? Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, 43-49.
- Geppert, C. (2017): SchülerInnen an der Bildungsübergangsschwelle zur Sekundarstufe I. Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext der Neuen Mittelschule in Österreich. Opladen, Berlin und Toronto: Budrich.
- Geppert, C. & Hörmann, B. (under review): Supporting Students' Self-Concepts in an Era of Standardized Testing and Competence Curricula: Results of a Mixed-Methods Study on an Austrian School Reform. In: *Journal of Educational Change*.
- Geppert, C. & Knapp, M. (2015): Das verbale akademische Selbstkonzept als Capability – Erweist es sich nach vier Jahren Neue Niederösterreichische Mittelschule tatsächlich als solche? In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, 93-120.
- Gujare, S. K. & Tiwari, G. K. (2016): Academic self-concept and academic outcome of the graduate students: The mediating role of socioeconomic status and gender. In: *International Journal of Education and Psychological Research* 4 (5), 1-7.
- Hascher, T. & Edlinger, H. (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56. Jg., 105-122.
- Herrmann, J., Schmidt, I., Kessels, U. & Preckel, F. (2016): Big fish in big ponds: Contrast and assimilation effects on math and verbal self-concepts of students in within-school gifted tracks. In: *British Journal of Educational Psychology* 86 (2), 222-240.
- Hopmann, S. (2007): Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. In: *European Educational Research Journal* 6 (2), 109-124.
- Kilian, M. (2015): „Yeah, Geographie! – Lernen, na ja.“ Die Entwicklung der Lernmotivation im Klassenkontext. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, 149-194.
- Kilian, M. (2016): Soziale Beziehungen als Ressource für das gemeinsame Lernen von 10-14jährigen SchülerInnen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Was Schulen stark macht. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, 91-130.
- Kilian, M. & Katschnig, T. (2014): „Unsere Klasse ist cool“ – Eine Längsschnittstudie zur Veränderung des Klassenklimas in Niederösterreichischen Mittelschulen. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Zwischen Alltag und Aufbruch. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, 43-74.
- Kilian, M. & Katschnig, T. (2015): Veränderungen in der Wahrnehmung: Von ausgewählten Aspekten zum Wohlbefinden von niederösterreichischen MittelschülerInnen im Verlauf der Sekundarstufe I unter Berücksichtigung des Schulstandortes. In: Projektteam NOESIS (Hrsg.): *Gute Schule bleibt verändert. Zur Evaluation der Niederösterreichischen Mittelschule*. Graz: Leykam, 121-148.
- Knapp, M., Kilian, M., Katschnig, T. & Geppert, C. (2017): Arbeitsbericht Nr. 16: Die Erfahrungen von Niederösterreichs SchülerInnen in der 9. Schulstufe. Online unter: <http://www.noesis-projekt.at/uploads/Arbeitsbericht-Nr.16-Februar-2017.pdf> (Abrufdatum: 05.04.2018).
- Koch, K. (2008): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.): *Handbuch für Schulforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 577-592.

- König, J. (2007): Kontextuelle Bedingungen von Zusammenhalt und Konkurrenz bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10. Jg., H. 4, 532-548.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2009): AIDA: Adaption in der Adoleszenz. Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Design und erste Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie von Klasse 7 bis 9. In: *Journal for Educational Research Online* 1 (1), 62-85.
- Kurtz, T., Watermann, R., Klingbiel, F. & Szczesny, M. (2010): Das emotionale Erleben des Grundschulübergangs und die Rolle der elterlichen Unterstützung. In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.): *Bildungsforschung Band 34. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn und Berlin: BMBF, 331-351. Online unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_34.pdf (Abrufdatum: 25.05.2018).
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.): *Bildungsforschung Band 34. Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*. Bonn und Berlin: BMBF, 27-64. Online unter: https://www.bmbf.de/pub/Bildungsforschung_Band_34.pdf (Abrufdatum: 25.05.2018).
- Marsh, H. (2005): Big-Fish-Little-Pond-Effect on academic self-concept. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19. Jg., H. 3, 119-127.
- Marsh, H. W. & Hau, K.-T. (2004): Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. In: *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 56-67.
- Marsh, H. W., Möller, J., Parker, P., Xu, M. K., Nagengast, B. & Pekrun, R. (2015): Internal/external frame of reference model. In: J. D. Wright. (Hrsg.): *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*. United States of America: Elsevier, 425-432.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1998): Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of maths and English constructs. In: *American Educational Research Journal* 35 (4), 705-738.
- Neuenschwander, M. P. (2017): Schultransitionen – Ein Arbeitsmodell. In: M. P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.): *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: Springer, 3-20.
- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12. Jg., 216-232.
- Schnabel, K. U. & Schwippert, K. (2000): Einflüsse sozialer und ethnischer Herkunft beim Übergang in die Sekundarstufe II und den Beruf. In: J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.): *TIMSS/III Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Band 1: Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich, 261-300.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, S. (2002): *Hierarchical linear models. Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.
- Raufelder, D. (2010): Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In: A. Ittel, H. Merkens, L. Stecher & J. Zinnecker (Hrsg.): *Jahrbuch Jugendforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 187-202.
- Raufelder, D., Jagenow, D., Drury, K. & Hoferichter, F. (2013): Social Relationships and Motivation in Secondary School: 4 different motivation types. In: *Learning and Individual Differences* 24, 89-95.
- Schauenberger, M. (2007): *Übertrittsentscheidungen nach der Grundschule. Empirische Analysen zu familialen Lebensbedingungen und Rational-Choice*. München: Herbert Utz Verlag.

- Schlögl, P. & Lachmayr, N. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Eine Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien und dem Österreichischen Gewerkschaftsbund. Wien: öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Schwarzer, R., Lange, B. & Jerusalem, M. (1982): Selbstkonzeptentwicklung nach einem Bezugsgruppenwechsel. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 14. Jg., 125-140.
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Ohlendorf, G. W. (1970): The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. In: American Sociological Review 35 (6), 1014-1027.
- Sewell, W. H., Haller, A. O. & Portes, A. (1969): The Educational and Early Occupational Attainment Process. In: American Sociological Review 34 (1), 82-92.
- Snijders, T. A. B. & Bosker, J. (1999): Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling. London and New Delhi: Sage Publications.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2012): Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. In: Learning and Individual Differences 22 (3), 290-305.
- Wintersteller, A. (2009): Bildungsströme an den Schnittstellen des österreichischen Schulsystems. In: W. Specht (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 56-59.
- Wölfer, R. & Cortina, K. S. (2014): Die soziale Dimension der Lernmotivation – Netzwerkanalytische Untersuchung schulischer Zielorientierungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Beiheft, 189-204.

Alexander Schmölz

Zwischen Individualität und Kollektivität: Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungen in der Theorie der Ko-Kreativität. Reflexionen empirischer Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag wird die Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungen bei der Entfaltung von Ko-Kreativität im Unterricht herausgearbeitet. Dazu wird die historische Entwicklung der Kreativitätsforschung und deren Fokus auf Individualität und Kollektivität kritisch gewürdigt. Weiters werden zentrale empirische Studien vorgestellt und die Ergebnisse zur Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungen zusammengefasst. Durch die Prüfung der historischen Entwicklung und der empirischen Ergebnisse werden blinde Flecken der Verwendung von individuellem und kollektivem Kreativitätsbegriff in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen sichtbar. Beide Begrifflichkeiten tendieren zu einem Verzicht, Beziehungen zu akzentuieren und deren Relevanz für individuelle und kollektive Kreativität zu beachten. Auch wenn die Studien zur Ko-Kreativität einige zentrale Ergebnisse zur Relevanz von zwischenmenschlichen Beziehungen sichtbar machen, werden auch hier Lücken deutlich. Der Beitrag hat zum Ziel, die unterschiedlichen theoretischen Grundlegungen und empirischen Ergebnisse in der Kreativitätsforschung mit Fokus auf Individualität, zwischenmenschlichen Beziehung und Kollektivität zu beleuchten. Die damit verbundenen blinden Flecken in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld Unterricht werden aufgezeigt, um offene Fragen und Forschungsdesiderate für zukünftige Studien vorgeschlagen.

Abstract:

In this paper, the relevance of interpersonal relationships in the process of co-creativity in the classroom is elaborated. For this purpose, the historical development of creativity research and its focus on individuality and collectivity are critically acclaimed. Furthermore, central empirical studies are presented and the results on the relevance of interpersonal relationships are summarized. By examining historical developments and empirical results, blind spots in the use of individual and

collective notions of creativity in relation to interpersonal relationships become visible. Both terms tend to renounce accentuating relationships and their relevance for individual and collective creativity. Although, co-creativity studies reveal some key findings on the relevance of interpersonal relationships, gaps are also evident here. The aim of the contribution is to shed light on the different theoretical foundations and empirical results in creativity research with a focus on individuality, interpersonal relationships and collectivity. The blind spots regarding interpersonal relationships in the pedagogical field are pointed out to raise further questions and establish research desiderata for future studies.

1 Einleitung

Kreativität ist ein schon langes und vielerorts diskutiertes Phänomen. Im alten Griechenland wurde Kreativität als Ausdruck der Eingebung von Demiurg – dem Übermenschen – verstanden. Kreativität war etwas dem Menschen Äußerliches, das dem Menschen durch unvorhersehbare Eingebung ‚widerfuhr‘. Künstler waren Menschen, die lediglich nachahmen konnten. Das Schaffen von Neuem war Demiurg vorbehalten und den Menschen, die von Demiurgs Eingebung ergriffen wurden.

Seit der humanistischen Wende in der Renaissance wurde Kreativität auch als etwas spezifisch Menschliches, als etwas dem Menschen Innerliches, verstanden. In den „*studia humanitatis*“ wurde die Schöpfungskraft des Menschen in den Mittelpunkt gerückt. Im Zeitalter der Aufklärung wurde neben dem humanistischen Aspekt des spezifisch Menschlichen der Kreativität der Geniekult als zentraler Aspekt der Kreativität entfaltet. Die Grundverständnisse des spezifisch Menschlichen und des kreativen Genies haben sich bis ins empirische Zeitalter der Kreativitätsforschung gehalten.

Guilford (1950) wies darauf hin, dass das Thema der Kreativität in der empirischen Forschung vernachlässigt wird. Er benannte zwei zentrale Problemfelder: Es sei unklar, wie kreative Potenziale zu entdecken sind und wie kreative Persönlichkeiten gefördert werden können. Diesem Anstoß folgten viele Forscher*innen und es entwickelte sich ein quantitativ-empirisches Paradigma der Kreativitätsforschung, in welchem die zentralen Aspekte des spezifisch Menschlichen und des kreativen Genies untersucht wurden. Studien richteten sich hauptsächlich auf die erste Problemstellung und waren nomothetisch ausgerichtet. Die Messung und Etablierung von Unterschieden zwischen IQ und Kreativität standen dabei im Mittelpunkt. Sie waren fast ausschließlich kognitionstheoretisch begründet, fokussierten auf kreatives Denken und waren methodisch auf Psychometrie ausgerichtet (vgl. Runco & Chand 1995). Ein weiterer Strang war historiometrische

Forschung, in welcher biographische Daten über „kreative Genies“ quantifiziert wurden, um soziale Umstände, die Kreativität bedingen, zu erschließen.

Darüber hinaus gab es Forschungsbestrebungen, welche pädagogische Problemstellungen der Kreativität sowie Fragen nach Ermöglichung und Vermittlung von Kreativität im Unterricht in dem Mittelpunkt rückten. Erste empirische Errungenschaften sind vor allem an der Schnittstelle von Pädagogik und Psychologie in den Anfängen des 20. Jahrhunderts zu verorten. Dabei wurden didaktische Methoden zur Förderung von Kreativität in einer Vielzahl von quantitativen und qualitativen Studien erprobt. Arthur Cropley (1978) hat in seinem Werk „Unterricht ohne Schablone – Wege zur Kreativität“ zentrale Frage- und Problemfelder benannt und bestehende Studien zusammengefasst und pointiert. Eine wichtige didaktische Unterscheidung in Bezug auf das Verhältnis von Lehren und Kreativität liegt in der Differenz von *kreativem Lehren* und *Lehren für Kreativität*. Ersteres bezieht sich auf Kreativität beim Lehren als Prozessdimension des Unterrichtens, zweiteres auf die Förderung von Kreativität beim Lehren als Zieldimension des Unterrichtens (vgl. Woods 1990). Diese Differenz wird in vielen Studien zur Einordnung der eigenen Problem- und Fragenstellungen verwendet (vgl. Craft 2002; Cremin 2009; Jeffrey & Craft 2010).

Diese Bezüge zur psychologischen und pädagogischen Kreativitätsforschung sind nur punktuelle Markierungen, welche den immensen Spannungsbogen der historischen und semantischen Begriffs- und Forschungsentwicklungen zu Kreativität andeuten sollen. Trotz der langen Diskussion und Tradition in der Kreativitätsforschung ist die Relevanz der *Beziehung* nur teilweise behandelt worden.

Pädagogische Beziehungsverhältnisse bilden oftmals die Grundlage für Bildungsprozesse und stellen einen bedeutenden Interaktionsrahmen dar. Das Aufbauen, Gestalten und Verstehen von zwischenmenschlichen Beziehungen ist zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis und Forschung (vgl. Rogers 1983; Hopmann 1999; Cornelius-White 2016; Feichter 2017) sowie der Qualifizierungs-Kompetenzdebatte um Lehrpersonen (vgl. Oser & Oelkers 2001; Frey 2014; Schratz u.a. 2011). Diese zentralen Erkenntnisse der Bildungswissenschaft sind mittlerweile oftmals bestätigt, finden jedoch als grundlagentheoretische Dimension für Kreativitätsbildungsprozesse im Unterricht kaum Bemerkung.

Dies ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass die meisten Werke und Studien zur Kreativität mit einem individuellen oder kollektiven Kreativitätsbegriff operieren. Kreativität wird dabei lange Zeit ausschließlich als individuelle Fähigkeit des einsamen Genies verstanden und operationalisiert. Nach der aufkommenden Kritik am Geniekult – in der Argumentation zeitlich versetzt, jedoch teilweise homolog mit der Kritik am individualistischen Bildungsideal – rückte auch die *lebensumfassende* Kreativität des Individuums in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Im Rahmen der Verwendung eines kollektiven Kreativitätsbegriffs geht es hauptsächlich um kreative gesellschaftliche Umwälzungen, welche

Neues hervorbringen. Joas (1996) erfasst die Differenz zwischen individuellem und kollektivem Kreativitätsbegriff mit der Unterscheidung von „wissenschaftlicher oder ästhetischer Kreativität“ (individuell) und „politischer Kreativität“ (kollektiv).

Trotz der weitreichenden Errungenschaften rund um Werke und Studien zu individueller und kollektiver Kreativität, lassen beide Akzentuierungen einen blinden Fleck offen: Die Relevanz zwischenmenschlicher Beziehungen. Diese Ebene zwischen Individualität und Kollektivität stellt den zentralen Fokus dieses Beitrags dar. Es gilt, bestehende Studien zur Kreativität im Hinblick auf die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen zu prüfen und dabei offene Fragen herauszuarbeiten.

Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag, *erstens*, die blinden Flecken der Verwendung von individuellem und kollektivem Kreativitätsbegriff in Bezug auf Beziehungen aufgezeigt. Beide Begrifflichkeiten tendieren zu einem Verzicht, Beziehungen zu akzentuieren und deren Relevanz für individuelle und kollektive Kreativität zu beachten. *Zweitens* wird der Begriff der Ko-Kreativität vorgestellt und die Relevanz von zwischenmenschlichen Beziehungen in der Theorie der Ko-Kreativität herausgearbeitet. *Drittens* werden auch blinde Flecken in der Theorie der Ko-Kreativität aufgezeigt, die vor allem durch die Problematisierung des empirischen Entstehungszusammenhanges im pädagogischen Arbeitsfeld Unterricht und durch den empirischen Fokus auf Beziehungen zwischen Schüler*innen ans Licht geraten.

Diese Vorgehensweise und der Beitrag haben zum Ziel, die unterschiedlichen theoretischen Grundlegungen und empirischen Ergebnisse in der Kreativitätsforschung mit Fokus auf Individualität, zwischenmenschliche Beziehung und Kollektivität zu beleuchten. Die damit verbundenen blinden Flecken in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld Unterricht werden aufgezeigt. Abschließend werden offene Fragen und Forschungsdesiderate für zukünftige Studien vorgeschlagen.

2 Individuelle Kreativität und die Beziehung als blinder Fleck

Das Aufkommen des individuellen Kreativitätsbegriffs hat sich vor allem im Gegensatz zum Verständnis von Kreativität als von Gott geschaffene Neuheit entwickelt. Der Begriff der Kreativität änderte sich von einer Betonung göttlicher Inspiration zu einer Betonung individueller Kreativität. Diese Veränderung des Kreativitätsbegriffs wurde in der Phase der Renaissance, der Aufklärung sowie der Romantik vollzogen. Hutterer (1998) argumentiert, dass während des „Renaissance-Humanismus“ die ersten Berichte über die Säkularisierung der „studia hu-

manitais“ wie Rhetorik, Poesie, Geschichte und Philosophie durchdrungen sind. Es wurde begonnen, Kreativität als „spezifisch menschlich“ zu verstehen. Diese humanistische Wende wird noch deutlicher, wenn der Begriff der Kreativität in der Aufklärung sowie der Romantik nachvollzogen wird. Engell (1981) argumentiert in seinem Buch „The Creative Imagination“, dass die Idee der Imagination tatsächlich die Schöpfung des achtzehnten Jahrhunderts war. Kristeller (1983) stimmt dem zu und betont den Unterschied zwischen göttlicher und menschlicher Kreativität, indem er auf Kreativität durch Exzellenz verweist, anstatt auf Kreativität durch göttliche Inspiration zu verweisen.

Erst nach der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, also mit den ersten Regungen der romantischen Bewegung, wurden Dichter und Künstler als Schöpfer schlechthin angesehen. Diese Vorstellung hat sich über das ganze 19. Jahrhundert bis zum 20. Jahrhundert stark verbreitet. Sowohl Engell (1981) als auch Kristeller (1983) zeigen besondere Qualitäten der Kreativität auf. Im Gegensatz zur Kreativität als göttlich, schlägt Engels den Begriff „Imagination“ und Kristeller den der „Excellence“ vor. Beides Fähigkeiten, die als unverwechselbar und ausschließlich menschlich interpretiert wurden.

Die Säkularisierung des Verständnisses der Kreativität war stark mit dem Aufstieg des Konzepts des „Genies“ verbunden. Gerards „Essay on Genius“ von 1774 zeigt eine Kombination aus der Individualität der Imagination und der Fähigkeit des Geistes, selbstbewusst zu werden und bewusst über seine eigene Existenz, sein eigenes Denken und Fühlen nachzudenken. Diese Elemente tragen dazu bei, dass der Charakter und das Leben des Künstlers immer wichtiger werden (Engell 1981). Hier wird deutlicher, dass der „Charakter des Künstlers“, „die Individualität der Imagination“ und „die Fähigkeiten des Geistes“ im Mittelpunkt stehen, um Kreativität zu verstehen. In der Renaissance, der Aufklärung sowie der Romantik wurde so ein neues Verständnis von Kreativität geschaffen. Es wurde eine größere Betonung darauf gelegt, die Fähigkeiten, die Vorstellungskraft, die Genialität, den Verstand sowie die ästhetischen Urteile als kreative Qualitäten von Individuen zu bezeichnen.

Schon hier können blinde Flecken in Bezug auf die Unsichtbarkeit der Relevanz der Beziehung für Kreativität aufgezeigt werden. Kreativität verweist auf die Individualität der Imagination und verdeckt die Relevanz der Inspiration für Imagination durch andere Menschen. Es wird der feste Charakter des Künstlers hervorgehoben und so wird die Relevanz von Beziehungen in der Charakterbildung ausgeklammert. Auch andere zentrale Aspekte der Kreativität, wie zum Beispiel die Vorstellungskraft und ästhetische Urteile, werden als Qualitäten von Individuen herausgestrichen. Der Relevanz von Beziehungen und den gemeinsamen Aushandlungsprozessen bei ästhetischen Urteilen wird dabei nicht Rechnung getragen.

Beide, Engell (1981) und Kristeller (1983), deuten darauf hin, dass dieses individuelle Verständnis von Kreativität im gesamten 20. Jahrhundert weiter bestehen blieb. Auch noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts nennen einige Gelehrte das „romantische Genie“ als eine Kernrhetorik der Kreativität (vgl. Banaji u.a. 2006; Banaji 2009). Dieses Verständnis wird zum Beispiel von Gardner (2001) reproduziert, welcher „highly creative individuals“ untersucht und dabei u.a. Albert Einstein, Sigmund Freud und T.S. Eliot in den Blick nimmt. An Gardners Studie lässt sich beispielhaft ein zweites Bias im individuellen Kreativitätsverständnis zeigen. Dieses Verständnis ist – zusätzlich zum Geniekult – auch eurozentrisch und männlich dominiert. Gardner analysiert sieben „geniale“ Menschen, sechs davon sind männlich und sechs haben den Großteil ihres Lebens in Nordamerika oder Europa verbracht. Der Geniekult und die männlich-eurozentrische Dominanz in Studien mit einem individuellen Kreativitätsbegriff zeigen beispielsweise auch bei Simonton (1999) und Csikszentmihalyi (1997).

Gleichzeitig bringen dieser und Gardner (2001) die Relevanz der Beziehung in der Entfaltung und Manifestation von Kreativität mit in die Diskussion. Sie benennen eine „Superstruktur“ in der Analyse von Kreativität. Diese Struktur besteht aus einem Triangel aus dem Individuum als Kind und demgegenüber der Meister, dem Individuum und ihrem Arbeitsumfeld und dem Individuum und anderen Personen in ihrer Welt. Es wird ersichtlich, dass pädagogische Dimensionen mit der Bezeichnung „Kind und Meister“ und wissensdomänenspezifische und beziehungsspezifische Aspekte mitgedacht werden, jedoch bleibt das Individuum in jedem Aspekt dieser Struktur vorangestellt. Auch hier bleibt der blinde Fleck in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen weitgehend bestehen, denn diese Studien gehen über Andeutungen der Relevanz der Beziehung nicht hinaus und grundlagentheoretische Einblicke bleiben ganz aus.

3 Kollektive Kreativität und die Beziehung als blinder Fleck

Schon eingangs wurden die Theorien des kollektiven kreativen Handels erwähnt. Hierbei geht es um kreative gesellschaftliche Umwälzungen, welche Neues hervorbringen. Es liegt ein Verständnis des revolutionären Handels als ein gemeinsames kreatives politisches Handeln zugrunde (vgl. Joas 1996). Kollektives Handeln und Kreativität sind auch bei Schumpeters (1911) Theorie der Entwicklung zentral. Er arbeitet einen spezifischen Typus des Handels heraus, welcher sich durch schöpferisches Gestalten auszeichnet. Dabei geht es um die aktive und originäre Veränderung von gegebenen Verhältnissen. Die Kontinuität bestehender Entwicklungen auf einem Gebiet wird unterbrochen, bisherige Entwicklungen finden ein Ende und neue Entwicklungen beginnen.

Diese spezifischen Analysen zur kollektiven Kreativität gelten den Veränderungen von politischen und ökonomischen Verhältnissen. Dabei wird die Rolle von Beziehungen zwischen Menschen kaum berücksichtigt. Fragen nach der Qualität von Beziehungen und nach der spezifischen Relevanz von zwischenmenschlichen Beziehungen für Aspekte kreativer Kollektivität bleiben weitgehend offen. Diese theoretischen Arbeiten legen ihren Fokus auf Systeme, Klassen, Schichten etc. Die Makroebene als zentrale Analyseeinheit kollektiver Kreativität wird zwar konkretisiert, jedoch bleibt die Relevanz von Beziehung unklar.

Joas (1996) arbeitet eine weitere Form der kollektiven Kreativität auf. Er wirft „die Frage nach der Entstehung *neuer* Normen und Werte“ (ebd., 302) auf und stellt den Bezug zu kreativitätsorientierten Theorien des kollektiven Handelns her. Hierzu werden zwei Strömungen benannt: Die Chicagoer Schule des symbolischen Interaktionismus sowie Alain Touraine und Gefährten.

Touraine setzt sich mit Prozessen der Neukonstituierung von Gesellschaften auseinander. Dies sei „kein einfacher Schöpfungsakt, sondern spielt sich in dem Geflecht der Diskussion über neue Werte und Bewusstseinsveränderungen, sozialen Protest und machtgestützter Repression ab“ (ebd., 305). Diese kreativitätsorientierte Handlungstheorie lässt die Relevanz von zwischenmenschlichen Beziehungen in der Neukonstituierung von Gesellschaften und marksoziologischen Schöpfung weitgehend unbeachtet. Obwohl neue Werte und Bewusstseinsveränderungen eine zentrale Rolle spielen, bleibt ungeklärt, welche Bedeutung zwischenmenschliche Beziehungen für diese Veränderungen haben. Die Forschungen von Touraine und seinen Gruppen leisten hier einen Beitrag zu überinstitutionellen Konstitutionsprozessen und bleiben durch ihren marksoziologischen Fokus blind für die Relevanz von zwischenmenschlichen Beziehungen.

Die Chicagoer Ansätze des symbolischen Interaktionismus gehen hier einen bedeutenden Schritt weiter. Es werden „Institutionen als das zeitweise stabilisierte Resultat kreativer Institutionalisierungsprozessen“ (ebd., 303) theoretisiert. Diese kreativen Institutionalisierungsprozesse lassen sich weder von etablierten gesellschaftlichen Strukturen noch von individuellen psycho-physischen Dispositionen ableiten. Zentral sind Akteure, die sich selbst erst im Verlauf des kreativen Institutionalisierungsprozesses herausbilden. Sie beginnen, gemeinsam Problemlagen zu definieren, formen neue Beziehungen, kreieren neue Symbole und geben Anlass für identitäts- und biographiestrukturierende Veränderungsprozesse. Hierbei wird klar, dass das Formen von neuen Beziehungen einen zentralen Stellenwert für kreative Institutionalisierungsprozesse hat, jedoch bleibt unklar, welche Formen von Beziehungen dabei zentral sind und welche Qualitäten im Beziehungsgefüge für kreative Institutionalisierungsprozesse geltend gemacht werden können.

4 Zwischenmenschliche Beziehung in der Theorie der Ko-Kreativität

Nun werden bildungs- und erziehungswissenschaftliche als auch kulturpsychologische Studien präsentiert, welche zentrale Elemente zwischenmenschlicher Beziehungen in den Blick bringen und grundlagentheoretische Überlegungen zur Relevanz von Beziehungen für Kreativität erarbeiten.

Der Ausgangspunkt liegt in der Kritik am individuellen Geniekult. Das Konzept von Kreativität, das irgendeine Form von individuellem Genie einschließt, wurde grundlegend dekonstruiert (vgl. Weisberg 1993; Montuori & Purser 1995). Vier grundlegende Ansätze zu Kreativität, die vom Konzept des individuellen Genies und eminenter Kreativität abweichen, rückten in den letzten Jahrzehnten in den Vordergrund: Kontextuelle Kreativität, kollaborative Kreativität, lebensumfassende Kreativität und die Kreativität des Handelns. Hierbei handelt es sich um Vorläufer zur Theorie der Ko-Kreativität bzw. fußt diese teilweise auf diesen Ansätzen. Hinsichtlich der kontextuellen Kreativität deuten Studien auf die soziale Einbettung von Kreativität hin (vgl. Montuori & Purser 1995) und stellen die Rolle von Gemeinschaft und Gesellschaft als auch beziehungsvermittelte externe Bewertungsfaktoren für Kreativität dar (vgl. Glăveanu 2010). Mögliche Auswirkungen beziehungsvermittelter Bewertungen ist die Behinderung der Entfaltung von Kreativität (vgl. Beghetto 2005). In der pädagogischen Praxis sollte daher der evaluative Teil im Rahmen zwischenmenschlicher Beziehungen vermieden werden, weil die formative und summative Beurteilung von kreativen Akten eine Barriere für Kreativität darstellen kann.

Studien zur kollaborativen Kreativität haben gezeigt, dass Kreativität in menschlichen Beziehungen entsteht und außerdem unvorhersehbar, sozial verortet, bedingt, interaktionell und gleichmäßig verteilt ist (vgl. Sawyer & DeZutter 2009). Kreativität entwickelt sich als Prozess zwischen und über Menschen hinweg sowie als entstehendes Ganzes, das größer ist als die Summe seiner Teile. Kollaborative Kreativität weist verschiedene Formen von Beziehungen in der Kollaboration auf (vgl. John-Steiner 2000) und kann sich durch Emotionen (vgl. Vass u.a. 2008), gemeinsame und persönliche Entdeckungen (vgl. Wix & John-Steiner 2008) und soziale Teilhabe (vgl. Fernández-Cárdenas 2008) entwickeln.

Hinsichtlich der lebensumfassenden Kreativität liefern Konzepte wie selbstverwirklichende Kreativität (vgl. Maslow 1976), persönliche Kreativität (vgl. Runco 1996), alltägliche Kreativität (vgl. Richards 2010) und "Little c creativity" (LCC) (vgl. Craft 2001) theoretische und empirische Grundlagen, um alltägliche Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen als kreativ zu sehen. Little c creativity wurde als gewöhnliche, aber umfassende Lebenseinstellung vorgestellt, die von einem Möglichkeitsdenken angetrieben wird und das kreative Handeln im Alltäglichen statt im Außergewöhnlichen untersucht (vgl. Craft 2005). Möglichkeitsdenken ist

die Umformung von dem, was ist, in das, was sein könnte (vgl. Craft 2014). Ähnlich wie Craft entwirft Schütze (2001, 138) die „biographische Kreativität“ als kreative Entfaltung, die bei der Einbindung in bestimmte alltägliche Medien, wie soziale Beziehungen, Kunst, Forschung, pädagogische Arbeit, Musik, Geschäftsleben, Handwerk oder die Familie, auftritt. Ohne den „elitären Ansatz“ (Schuppener 2005) von individueller, eminenter Kreativität und Genie kann lebensumfassende Kreativität ungeachtet des biologischen und sozialen Geschlechts, des Privilegs, des kulturellen Vordergrunds oder des „Genies“ erlebt und verstanden werden. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Kreativität stellen Craft und Schütze das Verständnis von eminenter Kreativität, welches nur mit dem „Genie“ privilegierter weißer Männer verbunden wurde, fundamental in Frage. Die Kreativität des Handelns verweist auch auf alltägliches Handeln. Im Gegensatz zu individueller Kreativität, die durch kreatives und divergierendes Denken (vgl. Runco & Acar 2012) konstituiert ist, betont dieses Kreativitätskonzept, wie Denken und Handeln miteinander verflochten sind. Joas (1996) hat die systematische Entwicklung und die historischen Wurzeln der Kreativität des Handelns genau untersucht. Er stellt klar, dass jede menschliche Handlung über ein kreatives Potenzial verfügt. Andere Studien haben gezeigt, wie sich zum Beispiel kreative Widerstandshandlungen von Lehrer*innen gegen die Untergrabung der Lehrkunst durch eine technische Sicht auf Pädagogik (vgl. Craft 2001) richten und Schüler*innen aufbegehren, die sich eine Art Sexualkunde wünschen, die ihrem Verlangen nach intimen Beziehungen größerer Bedeutung beimsst (vgl. Futter-Puati 2014). In der Kreativität des Handels wird das Denken und alltägliche Handeln in Schulen miteinander verbunden. Die Handlungen von Kindern und Lehrer*innen können so als kreativ erforscht werden.

Neben diesen bedeutenden Überwindungen von individueller und eminenter Kreativität steht ein Verständnis von weiser und humanisierender Kreativität im Mittelpunkt der *Theorie der Ko-Kreativität*. Studien über die Bedeutung von weiser, humanisierender Kreativität deuten an, dass kreatives und kreativitätsförderndes Lehren Gelegenheiten für

- ko-konstruktive Beziehungen und Partnerschaften (vgl. Craft 2005),
 - das gemeinsame Erschaffen einer besseren Zukunft (vgl. Craft 2011),
 - unabhängiges Denken, Gleichheit durch Konversation und Kollaboration (vgl. Craft u.a. 2014),
 - Wege des Werdens (vgl. Chappell 2011),
 - verkörperte dialogische Ideenentwicklung (vgl. Chappell u.a. 2011) und
 - sanfte Revolutionen (vgl. ebd.)
- bieten können.

Dieser Kreativitätsansatz wird sowohl von „humanisierender Kreativität“ (Chappell 2008) als auch vom Konzept der „weisen, kreativen Vertrautheit“ (Claxton u.a. 2008) geprägt. Humanisierende Kreativität ist ein aktiver Veränderungsprozess, der von Mitgefühl und dem Bezug auf gemeinsame Werte geleitet wird. Veränderung geht von Menschen aus, die sich am gemeinsamen Denken und Handeln beteiligen, um fantasievoll neue Ideen, die für sie selbst und die Gemeinschaft wertvoll sind, zu entwickeln. Während die individuellen Ideen zum kreativen Prozess beitragen, ist die individuelle Weiterentwicklung nicht die dominante Kraft. Die kommunale Entwicklung ist gleichermaßen wichtig. Humanisierende Kreativität schließt die gemeinsame Entwicklung neuer Ideen sowie das einfühlsame Ausverhandeln von Bedürfnissen der Anderen, von gemeinsamem Besitz und von Gruppenidentität mit ein (vgl. Chappell u.a. 2012). Humanisierende Kreativität betont Veränderungen und die Kreativität in und durch zwischenmenschliche Beziehungen. Gemeinsame Werte, gemeinsamer Besitz und gemeinsame Handlungen sowie kollaboratives Denken, Mitgefühl und Empathie sind zentrale Aspekte des kreativen Prozesses. Gleichzeitig ist humanisierende Kreativität weniger abhängig vom Konzept des ‚Guten‘, da sie die Schlüsselrolle von Konflikten und Unterschieden anerkennt. Es geht um die Inklusion, die nicht immer zur Unterstützung eines kohäsiven, gemeinsamen Wohls führen muss (vgl. Chappell 2008). Durch diesen humanisierenden Aspekt der Ko-Kreativität werden drei Aspekte von Gemeinschaft in den Mittelpunkt gestellt: Konflikt, Kohäsion als Inklusion von Unterschieden und gemeinsames Wohl.

Das Konzept der weisen Kreativität basiert auf der Kritik einer marktabhängigen, universellen und wertneutralen Kreativität. Craft (2006) zeigt, dass es weise Kreativität ist, die in der Bildung benötigt wird. Anders ausgedrückt: Wir müssen sicherstellen, dass unsere Kreativität ein ethisches Handeln einschließt, das mehrere Formen von Verständnis und Wissen identifiziert sowie mehrere Bedürfnisse und Perspektiven berücksichtigt. Weise Kreativität befasst sich mit all jenen, die von kreativen Handlungen betroffen sind. Es werden Fragen zur kollektiven Verantwortung und zur Natur der ‚Vertrautheit‘ im 21. Jahrhundert gestellt.

Als Synthese aus humanisierender und weiser Kreativität betont die Theorie der Ko-Kreativität lebensumfassende Kreativität als individuell, kollaborativ und kommunal sowie reich an Werten. Ko-Kreativität ist lebensumfassend und weise, da sie Ethik und das Nachdenken über die Konsequenzen alltäglicher Ideen und Handlungen einschließt, sowie humanisierend, da sie das individuelle, kollaborative und kommunale Denken und Handeln einschließt, das im Gegensatz zu marktabhängiger Kreativität steht und eine dialogische Entwicklung von Ideen, Mitgefühl und den Bezug zu gemeinsamen Werten in den Vordergrund stellt.

Ko-Kreativität ist spezifisch menschlich und umfasst Denken und Handeln, welches von der Routine abweicht (vgl. Stenning u.a. 2016). Die Neuartigkeit entsteht durch die Störung und Neuausrichtung etablierter Denk- und Handlungsrou-

nen. Diese Störungen und Neuausrichtungen entstehen wiederum durch gemeinsame Ideen und Handlungen. Ko-Kreativität ist eine Form der Neuartigkeit, die durch gemeinsame Ideen und Handlungen entstanden ist und deren Beteiligte die Auswirkungen dieser Neuartigkeit berücksichtigen (vgl. Walsh u.a. 2014). Ko-Kreativität geschieht in und zwischen Menschen in weiser und humanisierender Form durch den Dialog über gemeinsame Ideen und Handlungen sowie durch das Aushandeln möglicher Konsequenzen dieser Ideen und Handlungen. Neben dem Dialog ist das „emotive laterale Denken“ (Scaltsas, 2016) ein weiteres Indiz dafür, was in und zwischen Menschen geschieht. Scaltsas (2016) versteht emotives laterales Denken als eine Dimension von Ko-Kreativität. Kreatives Denken wird formuliert als etwas Neues, von neuartigem Typ, und Erstrebenswertes, wohingegen ‚lateral‘ all das ist, aber nicht nur von neuartigem, sondern auch von überraschendem Typ. Diese Form des kreativen lateralen Denkens steht in Verbindung mit Situationen und mit dem, was zwischen uns mithilfe unserer Emotionen geschieht. Stenning (2002) zeigt, dass Emotionen das abstrakte Denken begründen. Konzeptuelle Klassifizierungen können von emotionalen Reaktionen auf Situationen gesteuert werden. Emotionen sind extern bedingte Reaktionen auf bestimmte Situationen. Aber wie stehen unsere Emotionen in Verbindung mit Situationen und was geschieht in und zwischen uns? Scaltsas (2016) präzisiert, dass „emotionale Reaktionen Teil des Denkinhaltes sind und nicht außerhalb unseres Denkprozesses liegen“ (ebd., 113). In diesem Sinne werden Emotionen innerlich erkannt und für persönliche Bewertungen relevant.

„Um eine Bewertung erster Ordnung handelt es sich, wenn eine handelnde Person beurteilt, wie sie selbst von einer Situation beeinflusst wird. Um eine Beurteilung zweiter Ordnung handelt es sich, wenn eine handelnde Person beurteilt, wie eine andere Person von einer Situation emotional beeinflusst wird“ (ebd., 113).

Emotionale Reaktionen begründen unser abstraktes Denken, allerdings auf beabsichtigte und nicht auf kausale Weise, da die Absicht bestimmt, wie uns unsere Emotionen beeinflussen. Die Art, wie unsere Emotionen uns und andere beeinflussen, steht in Verbindung mit dem weisen, humanisierenden Verständnis von Ko-Kreativität, das „emotionale Konfliktwege sowie Hochs und Tiefs als Granularität bei gemeinsamen Mühen erkennt“ (Craft 2013, 132). In der zwischenmenschlichen Beziehung hängen Denken, Emotion und Situation zusammen und es ist das „in uns“ und „zwischen uns“ der Ko-Kreativität konstituiert.

Diese Studien führten zur folgenden Definition von Ko-Kreativität: *Ko-Kreativität ist spezifisch menschlich, lebensumfassend und geschieht sowohl in als auch zwischen uns. Ko-Kreativität ist in individuellem, kollaborativem und kommunalem Denken und Handeln begründet, das weise und humanisierend ist und durch emotives laterales Denken, Dialog und gemeinsame Handlungen entsteht.*

In dieser Definition zeigen sich sechs spezifische Kategorien von Ko-Kreativität:

- Ethik und Einfluss: Neue Ideen, die einen wertvollen Einfluss auf die Gemeinschaft haben, entwickeln, untersuchen und umsetzen; andere Ideen, denen solches Potenzial fehlt, hingegen verwerfen.
- Dialog: Fragen stellen, über neue Ideen diskutieren, Wege finden, Konflikte zu bewältigen oder das Gespräch in eine andere Richtung lenken, wenn der Konflikt nicht gelöst werden kann.
- Kontrolle: Verantwortung für verschiedene Phasen des kreativen Prozesses übernehmen, indem die Konsequenzen einzelner Entscheidungen verstanden, Entscheidungen über neue Ideen gefällt und Maßnahmen ergriffen werden.
- Gemeinsame Handlung im Flow: In Aktivitäten eintauchen und voll darin aufgehen. Eine solche Immersion führt unter Umständen dazu, dass Risiken eingegangen und überraschende individuelle oder kollaborative Ideen und Handlungen hervorgerufen werden. Das völlige Aufgehen und Eintauchen in die gemeinsame Handlung ist Ausdruck von ko-kreativem Flow.
- Reframing bzw. Neuausrichtung: Die Unterbrechung von Aktivitäten nutzen, um eigene und fremde Denk- und Handlungsweisen zu stören und so bewährte Routinen sowie Denk- und Handlungsmuster zu verlassen.
- Emotives laterales Denken: Emotionen ausdrücken und über den Einfluss, den Emotionen auf Ideen und Handlungen ausüben, sprechen sowie Emotionen und emotionale Möglichkeiten zur Entwicklung von Ideen voraussehen (vgl. Chappell u.a. 2017; Schmoelz 2018)

Diese Definition und Kategorien von Ko-Kreativität und die damit verbundene Bedeutung von zwischenmenschlichen Beziehungen sind in empirischen Studien im pädagogischen Arbeitsfeld Unterricht entstanden. Grundlage war lebensumfassende Kreativität (vgl. Craft 2011) von Kindern und Jugendlichen, da diese im Unterricht zum Ausdruck gebracht und identifiziert werden kann. Die Theorie der Ko-Kreativität liefert ein bedeutendes Konzept für das Verständnis vom Schaffen von Neuem in und durch zwischenmenschliche Beziehungen im pädagogischen Arbeitsfeld Unterricht.

5 Das pädagogische Arbeitsfeld Unterricht als empirischer Entstehungszusammenhang der Theorie der Ko-Kreativität

Die Theorie der Ko-Kreativität ist durch die oben genannten empirischen Studien im pädagogischen Arbeitsfeld Unterricht entstanden. Diese Studien wurden mit einem spezifischen Fokus auf Interaktionen zwischen Schüler*innen durchgeführt. Die beziehungstheoretischen Ergebnisse sind auch Ausdruck des empirischen Entstehungszusammenhangs.

Zentrale Ergebnisse sind: Wenn Neues durch Beziehungen zwischen Schüler*innen im pädagogischen Arbeitsfeld des Unterrichts geschaffen wird, geschieht dies dialogisch. Schüler*innen treten durch den Dialog in Beziehung zueinander. Gemeinsam finden sie Wege und diskutieren neue Ideen. Auch konflikthafte Beziehungen und Friktionen sind Bestandteil des Miteinanders zwischen Schüler*innen beim Schaffen von Neuem. Beziehungen und Vertrauen in Beziehungen sind konstitutiv für das Überantworten und Verantworten von Entscheidungen und für das Tragen von Konsequenzen entscheidender Handlungen. Kontrolle übernehmen und diese abzugeben, bzw. gemeinsam zu versuchen, ohne zwischenmenschlicher Kontrolle, Neues hervorzubringen, ist Teil von ko-kreativen Beziehungen zwischen Schüler*innen. Die zwischenmenschliche Beziehung ist Ausdruck und gleichzeitig Ausgangspunkt gemeinsamer Handlungen. Das Zulassen von Unterbrechungen und Störungen der eigenen Denk- und Handlungsroutinen braucht vertrauensvolle Beziehungen in pädagogischen Handlungsfeldern, die dazu befähigen, sich aufeinander einzulassen und gemeinsam Risiken einzugehen. In der Beziehung zueinander und in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand tauchen Schüler*innen in ein gemeinsames Flow-Gefühl ein. Sie gehen ganz in den gemeinsamen Unterrichtsaktivitäten auf. Zwischenmenschliche Beziehungen und gegenseitiges Vertrauen sind Grundlage für das Teilen von Emotionen und das gemeinsame Nachdenken über den möglichen Einfluss von Emotionen auf gemeinsame Ideen und Handlungen im Unterricht.

Der empirische Entstehungszusammenhang und der Fokus auf Beziehungen zwischen Schüler*innen lassen wiederum Fragen nach blinden Flecken zu. Wäre die Genese einer Theorie der Ko-Kreativität, die aus empirischen Studien entstanden ist, welche den Fokus auf die Beziehungen zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, anders verlaufen? Auf Basis dieser Frage können mögliche blinde Flecken in Bezug auf die Relevanz von zwischenmenschlichen Beziehungen in der Theorie der Ko-Kreativität aufgedeckt werden.

Im Unterschied zur Beziehung zwischen Schüler*innen untereinander, liegt in der Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen die Frage nach der Asymmetrie und Symmetrie der Beziehung nahe. Die Relevanz der Asymmetrie und Symmetrie von Beziehungen scheint in der bestehenden Theorie der Ko-Kreativität weder grundlagentheoretisch noch empirisch ausgeleuchtet zu sein.

Beziehungen können als grundlegend symmetrisch gefasst werden und dies gilt für die

„Ebene der Wahrnehmung genauso wie für die Ebene der Handlung. Nur wenn beide Seiten wahrnehmen, dass sie wahrnehmen und wahrgenommen werden, besteht die Voraussetzung für die Bildung eines sozialen Systems. Nicht nur mein Handeln ist vom Handeln des anderen abhängig, auch seines ist von meinem abhängig“ (Herzog 2008, 102).

Symmetrische Beziehungen bestehen in diesem Sinne als Wahrnehmungs-Wahrnehmung und im weiteren Sinne als Erwartungs-Erwartung.

„Diejenigen, die miteinander in [...] Beziehung stehen, nehmen einander nicht nur wahr, sondern sie müssen anhand der Wahrnehmung entscheiden, ob der wahrgenommene Körper auch als Hinweis darauf gewertet werden kann, dass der andere ebenfalls wahrnimmt und Erwartungen hat“ (Lindemann 2010, 173).

Symmetrie besteht also nicht nur auf der Wahrnehmungsebene, sondern auch auf der Entscheidungs- und Erwartungsebene. Gleichzeitig ist Beziehung ein symmetrie-schaffendes Element, denn zwischenmenschliche Beziehungen schaffen wechselseitigen, konstruierenden, kategorisierenden Bezug zwischen Menschen. In Bezug auf das pädagogische Arbeitsfeld Unterricht gibt es also eine „tieferliegende Ebene der Egalität und Symmetrie, aus der das Autoritätsgefälle zwischen Erzieher und Edukant allererst hervorgehen kann“ (Herzog 2008, 108). Dass dieses hervorgehen kann, jedoch nicht muss, weist auf einen weiteren Aspekt zwischenmenschlicher Beziehungen hin: Den Unterschied zwischen institutionellem Autoritätsgefälle und zwischenmenschlichem Autoritätsgefälle zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen. Das institutionelle Autoritätsgefälle ist *strukturell* gegeben. Lehrer*innen haben durch ihre Position in der Schule formale Autorität, welche in der Beziehung zwischen Schüler*innen zumindest nicht institutionell gegeben ist. Formale Autorität kann sich auch in der Didaktisierung von Gesprächssituationen im Unterricht ausdrücken, in dem Lehrer*innen bestimmen, wer, wann, wo und wie oft das Recht zu reden bekommt, wem von der Lehrkraft zugehört wird und wer ganz allgemein eher mehr wahrgenommen wird und wer eher weniger. Durch diesen Ausdruck formaler Autorität können Lehrer*innen die Legitimität von Schüler*innen als soziale Akteure bedingen. „Akteure sind vollgültige soziale Akteure, wenn sie legitime Akteure sind, und sie sind dann legitime Akteure, wenn sie durch den Bezug auf einen Dritten Akteur Akteure sein müssen“ (Lindemann 2010, 163). Es gilt also eine zwingende Legitimität von Akteuren, falls eine Anerkennung durch Dritte stattfinden. Hier bezieht sich Lindemann auf den Legitimitätsbegriff von Max Weber, der das Dritte als die „Struktur der aufeinander bezogenen Chancen, an denen sich das Handeln von Ich und Du orientiert“ und den „anerkannt normativ verpflichtenden Charakter der Ordnung“ (ebd., 162) versteht.

Diesen auf die gesellschaftliche Struktur bezogenen Begriff des Dritten formt Lindemann auf Akteure um und definiert: „Alter ist nicht einfach ein Akteur, sondern er ist ein solcher nur insofern, als durch die Beziehung von Alter und Ego zu einem Dritten Akteur entschieden ist, das Alter ein Akteur sein muss“ (ebd., 162). Durch den „grundlegenden Zwang zur Anerkennung“ (ebd., 168) kann ein Akteur also durch den Bezug auf einen Dritten Akteur Akteur sein müßend beschrieben werden.

Da die Anerkennung als legitime Akteur*in nur durch Dritte zwingend wird, können Lehrer*innen in der dyadischen Beziehung zwischen ihnen und einer Schülerin die Anerkennung durch den oben genannten möglichen Ausdruck formaler Autorität verwehrt bzw. entzogen werden. Solange Schüler*innen in der Beziehung zu Lehrenden keine Anerkennung finden, bleiben sie fragwürdige Körper. Nun gibt es unterschiedliche Formen des In-Beziehung-Tretens, welche zur Anerkennung fragwürdiger Körper als legitime Akteure führen:

1. Die Anerkennung im zeitlichen Zusammenhang (Zeitnahe Reaktion auf den fragwürdigen Körper)
2. Die Anerkennung durch Bestimmung der Angemessenheit (Aussage des fragwürdigen Körpers wird als sinnvoll interpretierbar)
3. Die Anerkennung durch Allgemeinheit (Anerkennung des fragwürdigen Körpers durch Dritte)

Die Anerkennung im zeitlichen Zusammenhang kann durch eine *dyadische Beziehung* und durch die formale Autorität gegenüber der Schüler*in verweigert bzw. entzogen werden. Wenn die zeitnahe Reaktion auf den fragwürdigen Körper durch Lehrende ausbleibt, werden Schüler*innen nicht als legitime Akteure anerkannt. Dies geschieht, auch wenn die Anerkennung durch Bestimmung der Angemessenheit verwehrt bleibt. Wenn die Lehrenden die Aussage des fragwürdigen Körpers nicht als sinnvoll interpretierbar und dies zum Ausdruck bringt, bleibt die Anerkennung von Schüler*innen als legitime Akteure verwehrt.

Nur die Anerkennung durch Allgemeinheit kann durch eine *triadische Beziehung* zwingend werden. Die Anerkennung des fragwürdigen Körpers durch Dritte, zum Beispiel eine andere Lehrperson oder Schüler*in, führt hierbei zur Legitimität des fragwürdigen Körpers und somit zur Anerkennung als legitimer sozialer Akteur. Wenn also die Anerkennung im zeitlichen Zusammenhang und die Anerkennung durch Bestimmung der Angemessenheit mittels eines spezifischen Ausdrucks von formaler Autorität in der Didaktisierung der Gesprächssituation verwehrt bleibt, kann die Anerkennung als legitime soziale Akteure nur durch Dritte zwingend werden.

Die Lücken in der Theorie der Ko-Kreativität liegen demnach in diesen beziehungstheoretischen Annäherungen zur Symmetrie zwischen Schüler*innen untereinander und der Herstellung von zwischenmenschlicher Asymmetrie bzw. dem Abbau von struktureller Asymmetrie zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen. Der Ausdruck formaler Autorität in der Didaktisierung der Gesprächssituation und der damit verbunden Relevanz von dyadischen und triadischen Beziehungen bei der Anerkennung legitimer soziale Akteur*innen sind in der Theorie der Ko-Kreativität nicht behandelt.

Durch den empirischen Entstehungszusammenhang im pädagogischen Arbeitsfeld Unterricht und den Fokus auf das Schaffen von Neuem durch Beziehungen zwischen Schüler*innen, blieben die Aspekte der formalen Autorität und der da-

mit verbundenen Möglichkeit zur Herstellung von zwischenmenschlicher Asymmetrie bzw. dem Abbau von struktureller Asymmetrie sowie der Anerkennung bzw. Verkennung von Schüler*innen als legitime soziale Akteure unberücksichtigt.

6 Fazit und Ausblick

Der Beitrag zeigte, dass in Theorien und Studien, welche mit individuellem und kollektivem Kreativitätsbegriff arbeiten, einige blinde Flecke in Bezug auf die Relevanz von Beziehungen gegeben sind. Diese ergeben sich hauptsächlich auf Grund der soziologischen Perspektive bei Studien zu kollektiver Kreativität und der psychologischen Perspektive bei Studien zu individueller Kreativität.

In der Theorie der Ko-Kreativität werden einige beziehungstheoretische Aspekte ausgeleuchtet. Es wurde gezeigt, dass *konflikthafte*, *kollaborative* und *kontextuelle* Aspekte durch zwischenmenschliche Beziehungen vermittelt werden. Im Dialog werden Ideen und Emotionen ausgetauscht, die zum Aufbrechen von bestehenden Mustern des Denkens und Handels führen können und damit Räume für das gemeinsame Schaffen von Neuem eröffnen. Zwischenmenschliche Beziehungen bilden den Rahmen für das gemeinsame Übernehmen von Verantwortung und das Teilen von Kontrolle im ko-kreativen Prozess. In Beziehungen kann Vertrauen aufgebaut werden, welches wiederum die Grundlage für gemeinsames Handeln und das Eingehen von Risiken ist. Im vollen Vertrauen zu ihren Beziehungen können Menschen voll in die ko-kreativen Aktivitäten eintauchen und gemeinsam ein Flow-Gefühl erleben. Die Tragfähigkeit von Beziehungen erlaubt es, Emotionen zur Grundlage unseres ko-kreativen Denken und Handels werden zu lassen und gemeinsam wünschenswerte Zukunft zu kreieren. Diese Aspekte sind zentraler Bestandteil des Prozesses der Ko-Kreativität und zeigen die unabdingbare Relevanz von zwischenmenschlichen Beziehungen.

Neben den beziehungstheoretischen Aspekten der Theorie der Ko-Kreativität sind beziehungstheoretische Lücken in der Theorie der Ko-Kreativität virulent geworden. Der empirische Entstehungszusammenhang der Theorie der Ko-Kreativität wurde als Ansatzpunkt für kritische Reflexionen und einen Ausblick auf zukünftige Studien genutzt. Der Beitrag zeigt, dass in der Theorie der Ko-Kreativität kein Unterschied zwischen dyadischen und triadischen Beziehungen gemacht wird. Dieses erste theoretische Desiderat birgt weiterführende Fragen für zukünftige Forschungen. So gilt es zu klären, welchen Unterschied dyadische oder triadische Beziehungen im ko-kreativen Prozess machen. Darüber hinaus gibt es bislang keine empirischen Ergebnisse zu Asymmetrie und Symmetrie in Beziehung, welche in die Theorie der Ko-Kreativität hätten aufgenommen werden können. Dieses

zweite theoretische Desiderat wirft Fragen zu hierarchischen und machtvollen Beziehungen im ko-kreativen Prozess auf. Weitere Studien hierzu können klären, welcher Zusammenhang zwischen dem formalen Autoritätsgefälle zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen und dem Verlauf von ko-kreativen Prozess besteht. Es gilt, zu untersuchen, inwieweit dyadische und triadische Beziehungen und die damit verbundenen Unterschiede in der Anerkennung von fragwürdigen Körpern im ko-kreativen Prozess wirkungsmächtig werden. Weiterführende Studien können untersuchen, welche Relevanz symmetrie-generierende Beziehungen in ko-kreativen Prozessen haben.

Literatur

- Banaji, S. (2009): Creativity: exploring the rhetorics and the realities. In: R. Willett (Hrsg.): *Play, creativity and digital cultures*. New York: Routledge, 147-165.
- Banaji, S., Burn, A. & Buckingham, D. (2006): *The rhetorics of creativity. A review of the literature: a report for Creative Partnerships*. London: Creativity, Culture and Education.
- Beghetto, R. A. (2005): Does Assessment Kill Student Creativity? In: *The Educational Forum* 69 (3), 254-263.
- Chappell, K. (2008): Towards Humanising Creativity. In: *UNESCO Observatory E-Journal* 1 (3), 1-22.
- Chappell, K. (2011): Journeys of becoming: humanising creativity. In: K. Chappell, L. Rolfe, A. Craft & V. Jobbins (Hrsg.): *Close encounters. Dance partners for creativity*. London: Trentham, 89-100.
- Chappell, K., Craft, A., Rolfe, L. & Jobbins, V. (2012): Humanizing Creativity: Valuing our Journeys of Becoming, In: *International Journal of Education & the Arts* 13 (8), 1-35.
- Chappell, K., Rolfe, L., Craft, A. & Jobbins, V. (Hrsg.) (2011): *Close encounters. Dance partners for creativity*. London: Trentham.
- Chappell, K., Walsh, C., Kenny, K., Wren, H., Schmoelz, A. & Stouraitis, E. (2017): Wise Humanising Creativity: Changing How We Create in a Virtual Learning Environment. In: *International Journal of Game-Based Learning* 7 (4), 50-72.
- Claxton, G., Craft, A. & Gardner, H. (2008): Concluding Thoughts: Good Thinking – Education for Wise Creativity. In: A. Craft, H. Gardner & G. Claxton (Hrsg.): *Creativity, wisdom, and trusteeship. Exploring the role of education*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 168-176.
- Cornelius-White, J. (2016): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective. A Meta-Analysis, In: *Review of Educational Research* 77 (1), 113-143.
- Craft, A. (2001): Little c Creativity. In: A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Hrsg.): *Creativity in education*. London: Bloomsbury, 45-61.
- Craft, A. (2002): *Creativity and early years education. A lifewide foundation*. London: Bloomsbury.
- Craft, A. (2005): *Creativity in schools. Tensions and dilemmas*. London: Bloomsbury.
- Craft, A. (2006): Fostering creativity with wisdom. In: *Cambridge Journal of Education* 36 (3), 337-350.
- Craft, A. (2011): *Creativity and education futures. Learning in a digital age*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Craft, A. (2013): Childhood, possibility thinking and wise, humanising educational futures. In: *International Journal of Educational Research* 61, 126-134.
- Craft, A. (2014): Wise Humanising Creativity. A goal for inclusive education. In: *Revista de Educación Inclusiva* 7 (1), 3-15.
- Craft, A., Hall, E. & Costello, R. (2014): Passion. Engine of creative teaching in an English university? In: *Thinking Skills and Creativity* 13, 91-105.

- Cremin, T. (2009): Creative teachers and creative teaching. In: A. Wilson (Hrsg.): Creativity in primary education. Exeter: SAGE, 36-46.
- Cropley, A. J. (1978): Unterricht ohne Schablone. Wege zur Kreativität. Ravensburg: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Csikszentmihalyi, M. (1997): Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention. New York: Harper Perennial.
- Engell, J. (1981): The Creative Imagination. Enlightenment to Romanticism. Harvard: Harvard University Press.
- Feichter, H. (2017): Betroffene zu Beteiligten machen – Erfahrungen und Phänomene partizipativer Forschung mit Schülerinnen und Schülern. In: H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 275-286.
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2008): The situated aspect of creativity in communicative events. How do children design web pages together? In: Thinking Skills and Creativity 3 (3), 203-216.
- Frey, A. (2014): Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In: E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster und New York: Waxmann, 712-744.
- Futter-Puati, D. (2014): 'Tap and Gap?': Possibility Thinking within Young Cook Islanders Gendered Experiences ... Dreams? Realities? Fantasy? In: AARE (Hrsg.): Proceedings of the International Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Gardner, H. (2001): Creators: Multiple Intelligence. In: K.H. Pfenninger & V. Shubik (Hrsg.): The origins of creativity. Oxford: Oxford University Press, 117-143.
- Glăveanu, V. P. (2010): Paradigms in the study of creativity. Introducing the perspective of cultural psychology. In: New Ideas in Psychology 28 (1), 79-93.
- Guilford, J. P. (1950): Creativity. In: American Psychologist 5 (9), 444-454.
- Herzog, W. (2008): Die Möglichkeit der Erziehung. Mit Luhmann gegen Luhmann argumentieren. In: J. Kurig (Hrsg.): Neue Pädagogik und alte Gehirne? Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht. Berlin und Münster: LIT, 100-115.
- Hopmann, S. (1999): Wolfgang Klafki und die Tradition der Inhaltsorientierung in der deutschen Didaktik. In: I. Goodson, S. Hopmann & K. Riquarts (Hrsg.): Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer. Köln: Böhlau, 75-92.
- Hutterer, R. (1998): Das Paradigma der Humanistischen Psychologie. Entwicklung, Ideengeschichte und Produktivität. Wien: Springer.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2010): Teaching creatively and teaching for creativity. Distinctions and relationships. In: Educational Studies 30 (1), 77-87.
- Joas, H. (1996): The creativity of action. Chicago: University of Chicago Press.
- John-Steiner, V. (2000): Creative collaboration. Oxford: Oxford University Press.
- Kristeller, P. O. (1983): "Creativity" and "Tradition". In: Journal of the History of Ideas 44 (1), 105-113.
- Lindemann, G. (2010): Statt der Dyade: die Ego-Alter-Tertius-Konstellation als konstitutive Bedingung von Sozialität. In: T. Bedorf (Hrsg.): Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialphilosophie. Paderborn und München: Wilhelm Fink, 161-188.
- Maslow, A. H. (1976): The farther reaches of human nature. Harmondsworth.
- Montuori, A. & Purser, R. E. (1995): Deconstructing the Lone Genius Myth. Toward a Contextual View of Creativity. In: Journal of Humanistic Psychology 35 (3), 69-112.
- Oser, F. & Oelkers, J. (Hrsg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Nationales Forschungsprogramm 33, Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Glarus und Chur: Ruedger.

- Richards, R. (2010): *Everyday Creativity*. In: J.C. Kaufman & R.J. Sternberg (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 189-215.
- Rogers, C. R. (1983): *Freedom to learn for the 80's*. London: Merrill.
- Runco, M. A. (1996): *Personal creativity. Definition and developmental issues*. In: *New Directions for Child and Adolescent Development* 72, 3-30.
- Runco, M. A. & Acar, S. (2012): *Divergent Thinking as an Indicator of Creative Potential*. In: *Creativity Research Journal* 24 (1), 66-75.
- Runco, M. A. & Chand, I. (1995): *Cognition and Creativity*. In: *Educational Psychology Review* 7 (3), 243-267.
- Sawyer, R. K. & DeZutter, S. (2009): *Distributed creativity. How collective creations emerge from collaboration*. In: *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 3 (2), 81-92.
- Scaltsas, T. (2016): *Brainmining emotive lateral solutions*. In: *Digital Culture & Education* 8 (2), 106-118.
- Schmoelz, A. (2018): *Using Digital Storytelling to enable Co-Creativity in Education*. In: *Thinking Skills and Creativity*, inprint.
- Schratz, M., Paseka, A. & Schrittmesser, I. (Hrsg.) (2011): *Pädagogische Professionalität. Quer denken - umdenken - neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas Wuv.
- Schumpeter, J. (1911): *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Leipzig: Duncker und Humblodt.
- Schuppener, S. (2005): *Selbstkonzept und Kreativität von Menschen mit geistiger Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schütze, F. (2001): *Ein biographieanalytischer Beitrag zum Verständnis von kreativen Veränderungsprozessen: Die Kategorie der Wandlung*. In: R. Burkholz, C. Gärtner & F. Zehentreiter (Hrsg.): *Materialität des Geistes. Zur Sache Kultur – im Diskurs mit Ulrich Oevermann*. Weilerswist: Velbrück, 137-162.
- Simonton, D. K. (1999): *Significant Samples The Psychological Study of Eminent Individuals*. In: *Psychological Methods* 4 (4), 425.
- Stenning, K. (2002): *Seeing reason. Image and language in learning to think*. Oxford: Oxford University Press.
- Stenning, K., Schmoelz, A., Wren, H., Stouraitis, E., Scaltsas, T., Alexopoulos, C. & Aichhorn, A. (2016): *Socratic dialogue as a teaching and research method for co-creativity?*. In: *Digital Culture & Education* 8 (2), 154-168.
- Vass, E., Littleton, K., Miell, D. & Jones, A. (2008): *The discourse of collaborative creative writing. Peer collaboration as a context for mutual inspiration*. In: *Thinking Skills and Creativity* 3 (3), 192-202.
- Walsh, C. S., Craft, A. & Koulouris, P. (2014): *Gameful Learning Design to Foster Co-Creativity?* In: *International Conference of the Australian Association for Research in Education (AARE)*. Freemantle, Australia.
- Weisberg, R. W. (1993): *Creativity. Beyond the myth of genius*. New York, NY: Freeman.
- Wix, L. & John-Steiner, V. (2008): *Peer inquiry. Discovering what you know through dialogue*. In: *Thinking Skills and Creativity* 3 (3), 217-225.
- Woods, P. (1990): *Teacher skills and strategies*. Lewes: Falmer Press.

Florentine Paudel

Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen zur Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache – Hilfreiche Ansätze der Logopädagogik

Zusammenfassung:

Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen spielt in der Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache eine besondere Rolle. Da die Institution Schule auf eine Ergänzung durch ein außerschulisches Förderprogramm und/oder verändertes Fördersetting verweisen kann, findet eine individualisierte Förderung zu einem großen Teil außerschulisch statt. Dies wird im Rahmen dieses Beitrages kritisch beleuchtet. Des Weiteren wird auf die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen in einem außerschulischen, therapeutisch angesiedelten Setting eingegangen. Dabei fließen Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der Autorin ein, die der Fragestellung nachgegangen ist, inwiefern logopädische Ansätze im Rahmen der Legasthenietherapie implizit bei Legasthenietherapeut*innen angewendet werden. Diese logopädischen Ansätze haben eine theoretische und therapeutische Basis, die als Grundlage für eine pädagogische Arbeitsbeziehung herangezogen werden können. Die Legasthenietherapeut*innen dieser Berufsgruppe sehen sich als Therapeut*innen und gleichzeitig als Pädagog*innen. Die Logopädagogik, die sich von der Logotherapie ableitet, wurde aus einem psychotherapeutischen Kontext für das pädagogische Umfeld abgeleitet und daher scheint es interessant, ob und in welcher Weise diese Ansätze in diesem Setting gestaltet werden.

Abstract:

The design of pedagogical relationships plays a special role in the promotion of young people with difficulties in reading and writing. Since the institution school can refer to a supplement by an extra-curricular support program and/or changed setting, an individualized promotion takes place to a large extent outside of school. This will be critically examined in the context of this article. Furthermore, the design of pedagogical relationships in an out-of-school, therapeutically based setting is discussed. Here, results of an empirical study of the author,

which investigated the question, to what extent logopedagogical approaches in the context of dyslexia therapy were implicitly applied to dyslexia therapists. These logopedagogical approaches have a theoretical and therapeutic basis, which can be used as a basis for a pedagogical working relationship. The dyslexia therapists in this occupational group see themselves as therapists and at the same time as pedagogues. Logopedagogy, which is derived from logotherapy, was derived from a psychotherapeutic context for the educational environment and therefore, from the author's point of view, it seemed interesting to see if and how these approaches are shaped in this setting.

1 Einleitung

Die Gestaltung von pädagogischen Beziehungen spielt in der Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache eine besondere Rolle, wie im Rahmen dieses Beitrages dargestellt werden soll. Daher wird zunächst darauf, was hier unter einer pädagogischen Beziehung zu verstehen ist, eingegangen. Danach erfolgt eine Beschreibung der Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache. Im Anschluss daran wird auf die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung eingegangen, die sich im Rahmen außerschulischer Förderung in einem therapeutisch angesiedelten Setting ereignet. Es erfolgt dabei die Beschreibung einer empirischen Untersuchung, die im Rahmen einer Masterarbeit an der Universität „Paissij Hilendarski“ in Plovdiv in Kooperation mit der europäischen Akademie für Logotherapie und Psychologie an Legasthenietherapeut*innen durchgeführt wurde, die in einem solchen Setting tätig sind und implizit Ansätze der Logopädagogik im Rahmen der Gestaltung einer pädagogischen Beziehung umsetzen. Auf diese Ansätze wird eingegangen, da sie in der logopädagogischen Arbeit eine wesentliche Grundlage für das Aufbauen und Gestalten einer pädagogischen Arbeitsbeziehung darstellen. Demnach sehen sich Personen dieser Berufsgruppe als Therapeut*innen, aber eben auch als Pädagog*innen. Da sich die Logopädagogik von der Logotherapie ableitet, die in einem psychotherapeutischen Setting praktiziert wird und für das pädagogische Umfeld abgeleitet wurde, erschien es aus der Sicht der Autorin interessant zu sein, ob und in welcher Weise die Ansätze der Logopädagogik in diesem Setting und im Hinblick auf die Beziehung zwischen Legasthenietherapeut*in und Jugendlicher*Jugendlichem gestaltet werden. Im Ausblick werden Einblicke in ein aktuelles Forschungsvorhaben gegeben.

2 Zur Gestaltung von pädagogischen Beziehungen

Unter pädagogischer Beziehung wird in diesem Beitrag eine Arbeitsbeziehung zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und Jugendlichen, die sie unterrichten, erziehen, beraten oder betreuen verstanden. „Diese professionellen Beziehungen entstehen aus sequenziellen Interaktionsfolgen, die sich situativ in pädagogischen Institutionen ereignen. Einzelne Interaktionen sind die Elemente, aus denen sich pädagogische Beziehungen formen“ (Prenzel 2013, 19). Anhand dieser Definition wird deutlich, dass pädagogische Beziehungen unablässig in allen pädagogischen Situationen zu finden sind, seien die Rahmenbedingungen, unter denen diese Beziehungen stattfinden, in eher inkludierenden oder auch in segregierenden Settings. Vor allem im Zusammenhang mit inklusiven Settings hat der Begriff der Anerkennung besondere Bedeutung für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen. Axel Honneth (1994) differenziert im Anschluss an Hegel und Mead drei Beziehungsmuster, in denen sich Anerkennung realisieren kann:

- Anerkennung, die sich in Gestalt von Liebe und Fürsorge auf die elementaren Bedürfnisse des Menschen in personalen Nahbeziehungen bezieht (vgl. Honneth 1994, 153ff.).
- Anerkennung, welche sich in Form gegenseitigen Respekts zeigt. Die Interaktionspartner*innen haben gleiche Rechte für sich und andere als Bindung an Normen, die für alle gelten (vgl. Honneth 1994, 173ff.).
- Anerkennung, die sich in Form von Wertschätzung bzw. Solidarität gestaltet und die es erlaubt, dass sie sich positiv auf konkrete Eigenschaften und Fähigkeiten von Personen bezieht (vgl. Honneth 1994, 196ff.).

Honneth entwirft „ein auf Solidarität basierendes Verständnis von Symmetrie, das am ‚individuell Besonderen der anderen Person‘ auf eine Art und Weise Anteil nimmt, die über eine nur ‚passive Toleranz‘ hinausgeht“ (Kiel & Kahlert 2017, 20).

Diese anerkennende Grundhaltung, die sich durch achtsames Handeln auszeichnet und sich in Form von Respekt und Toleranz, aber auch in der Bereitschaft, Verantwortung bei der Gestaltung sozialer Beziehungen zu übernehmen, zeigt, ist ein grundlegender Bildungsauftrag von Schule (vgl. Kiel & Kahlert 2017, 20). Des Weiteren spielt diese Haltung eine wesentliche Rolle in einer pädagogischen Arbeitsbeziehung, die sich im Rahmen eines außerschulischen Settings zwischen Therapeut*in und Jugendlicher*Jugendlichem gestaltet.

Wie schon zuvor erörtert, finden pädagogische Beziehungen unablässig statt und für eine gelingende pädagogische Beziehung ist eine entsprechende anerkennende Grundhaltung wichtig. Nun wird auf die Gestaltung der Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache eingegangen. Die Begrifflichkeit „Aneignen der Schriftsprache“ schließt einen umfassenden und

differenzierten Gebrauch der Schriftsprache ein. Dabei ist festzuhalten, dass die Aneignung von Schriftsprache auf sprachlichen Vorerfahrungen und Vorwissen aufbaut. Durch das Zusammenwirken von Wahrnehmung, Gedächtnis und Kognition in Zusammenhang mit affektiv-emotionalen Komponenten wird die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten gefördert. So wird deutlich, dass positive Gefühle gegenüber dem Gegenstand des Lesens und Schreibens bzw. gegenüber der Lehrperson einen Einfluss auf die Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenzen ausüben können (vgl. Günther & Otto 1996, 1118).

3 Die Förderung von Jugendlichen mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache

Schüler*innen mit Schwierigkeiten im Bereich der Schriftsprache, wie z.B. Probleme beim Lesen lernen, Rechtschreibschwierigkeiten etc., machen, wenn man die Risikokinder der PISA-Studien im Bereich Leseverständnis miteinbezieht (vgl. Suchaň 2018), bis zu 28% aller in Österreich schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen (6-15 Jahre) aus. Diese hohen Zahlen lassen den Schluss zu, dass der Unterrichtsalltag mitsamt seiner Leistungsbewertung, in der primär die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens als Grundlage für den schulischen Erfolg herangezogen werden, sich als sehr problematisch für diese Schüler*innen erweist. Dabei stellen Tillmann und Vollstädt (2000) in ihrem Aufsatz zu den „Funktionen der Leistungsbewertung“ fest, dass die schulischen Selektionsverfahren nicht nur Laufbahnentscheidungen vorbereiten, sondern auch Schüler*innen, Eltern und Öffentlichkeit die Gerechtigkeit dieser sozialen Differenzierung suggeriert, sodass die Verlierer*innen selbst ihr Versagen als eigene Schuld akzeptieren. Die Leistungsbewertung in der Schule stellt alle Lernenden vor die gleichen Aufgaben und die Gerechtigkeit besteht nun darin, dass alle dieselben Anforderungen erfüllen müssen. Die auftretenden Leistungsdifferenzen, die sich durch die Individualität ergeben, werden in Form der Notenskalen verdeutlicht. Die Gleichheit besteht in den Anforderungen, aber nicht in den Lern- und Leistungsmöglichkeiten.

Eine alternative Möglichkeit wäre, die weniger Leistungsfähigen stärker zu fördern als die „Stärkeren“. Weiters könnte versucht werden, jede*n nach den eigenen Möglichkeiten so zu unterstützen, so dass sie*er das individuell beste Resultat erzielen kann (vgl. Bohnsack 2013, 49f.). Bei Personen, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache haben, besteht durch die Erlässe „Richtlinien für den Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache“ (Erlass für die allgemein bildende Pflichtschule) (vgl. Gröpel 2014a & b) und die „Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwächen (LRS) im schulischen Kontext der AHS“ (vgl. Zeman & Bajlicz 2014) die Möglichkeit, eine Besserstellung zu erreichen, indem die „weniger Leistungsfähigen“

in Form von Kurssystemen gefördert werden. Zwar sehen auch die Lehrpläne der Pflichtschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen einen differenzierten Unterricht vor, jedoch fühlen sich viele Lehrkräfte insbesondere in den weiterführenden Schulen für den Umgang mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache zu wenig ausgebildet. Selbst im Germanistikstudium finden sich nur wenige Lehrveranstaltungen, die sich mit dieser wichtigen Thematik auseinandersetzen, und das, obwohl einige Studien zeigen, dass durch eine Professionalisierung der Lehrkräfte im Vorfeld vermutlich viele Probleme vermieden werden bzw. beim Auftreten im Unterricht tatsächlich erfolgreich gelöst werden könnten (vgl. Corvacho del Toro & Thomé 2013). Um dennoch Schüler*innen bei Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache zu unterstützen, werden in der Schule Kurse organisiert, in denen Schüler*innen mit ähnlichen Schwierigkeiten zusammengefasst werden. Dabei sollen evidenzbasierte Lese-/Rechtschreib-Förderprogramme eingesetzt werden (vgl. Zeman & Bajlicz 2014, 3; BMB 2016). Das ist jedoch nur dann möglich, wenn die Person, die diese einsetzt, ein breites Wissen von der Wirksamkeit jedes einzelnen Programmes hat, um den Schwierigkeiten des*der jeweiligen Schülers*Schülerin gerecht zu werden (vgl. Paudel 2016a). Aufgrund der empfohlenen Gruppengrößen von 4-6 Personen im Erlass, die jeweils eine Stunde pro Woche arbeiten und des differenzierten Förderplans der von Seiten der Lehrkraft anhand einer differenzierten Diagnose zu erstellen ist (vgl. Zeman & Bajlicz 2014, 4), bleibt fraglich, wie die Lehrkraft mit Hilfe dieser Programme den Förderunterricht für so viele Schüler*innen umsetzt, um den individuellen Anforderungen gerecht werden zu können. Sollten die Förderkapazitäten am Schulstandort nicht ausreichen, kann die Institution Schule auf eine Ergänzung durch ein außerschulisches Förderprogramm und/oder verändertes Fördersetting verweisen (vgl. Zeman & Bajlicz 2014, 4). Dieser Aspekt im Erlass ermöglicht es Lehrkräften, den Problemen im Bereich der Schriftsprache auch noch außerschulisch entgegen wirken zu können. Wie zuvor angesprochen, ist die Förderung in diesem Bereich komplex und erfordert eine differenzierte Diagnostik sowie darauf aufbauend ein auf das Individuum zugeschnittenes Förderprogramm, welches von fachlich qualifizierten Personen durchgeführt werden sollte. Daher besuchen viele Schüler*innen, die Probleme im Aneignen der Schriftsprache haben, außerschulische Kurse, die jedoch sehr kostenintensiv und daher nicht für alle Personen leistbar sind. In diesem Zusammenhang soll auf die Gefahr einer Benachteiligung hingewiesen werden, die der geforderten Bildungsgerechtigkeit im Rahmen eines inklusiven Verständnisses von Schule gegenübergestellt werden soll.

„Die Forderung nach Bildungsgerechtigkeit wird in der Regel dann erhoben, wenn externe und interne Hindernisse zu einer als nicht hinnehmbar eingestuft und daher nach Ausgleich verlangenden Ungleichverteilung von Bildungschancen führen“ (Dedrich 2016, 93).

Erlässe und Lehrpläne für die allgemeinen Pflichtschulen und die allgemeinbildenden höheren Schulen (vgl. Gröpel 2014a & b; Zeman & Bajlicz 2014) stellen klar, dass Bildungsgerechtigkeit für Personen mit Problemen beim Aneignen der Schriftsprache vorwiegend in Form eines Nachteilsausgleichs in der Leistungsbeurteilung im Fach Deutsch erfolgt. Mündliche Prüfungen sollen daher als Ausgleich für die Probleme im schriftlichen Teil herangezogen werden. Des Weiteren werden in den Erlässen Empfehlungen gegeben, die die positive Beeinflussung von Motivation, Ausdauer und Selbstvertrauen der Schüler*innen vorsieht. Dementsprechend sollen solche Rückmeldungen über den Leistungsstand und die Art der Fehler vermittelt werden, die als Hilfen dienen und Möglichkeiten zur Fehlervermeidung bereitstellen. Zusätzlich können Kurse, wie zuvor schon erwähnt, empfohlen bzw. durchgeführt werden (vgl. Gröpel 2014a, 4; Gröpel 2014b, 5f.; Zeman & Bajlicz 2014, 2f.).

Da die individualisierte Förderung von Jugendlichen, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache haben, in separierenden Formen stattfindet, soll nun auf die pädagogischen Beziehungsaspekte in einem therapeutisch angelegten Setting eingegangen werden. Da Legasthenietherapeut*innen im Unterschied zu Legasthenietrainer*innen die Person, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache hat, nicht nur in den Problembereichen des Lesens und Schreibens unterstützen wollen, sondern auch darüber hinaus (emotional, beratend, das Umfeld mitberücksichtigend etc.), wird zwar von einem therapeutisch angelegten Setting gesprochen, bei der jedoch die pädagogische Arbeit, wie sie nun beschrieben wird, im Vordergrund steht.

4 Pädagogische Beziehungsaspekte in einem therapeutisch angelegten Setting

Auch wenn die außerschulische Förderung von Personen, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache haben, unterschiedliche Formen (Trainings, Therapien in unterschiedlichen Settings: psychologisches, pädagogisches Setting) annehmen kann, beschränkt sich dieser Beitrag auf die Legasthenietherapie, die von Legasthenietherapeut*innen vom Österreichischen Bundesverband Legasthenie angeboten wird, da diese Personen im Rahmen einer empirischen Studie zu deren Sicht und Haltung in Bezug auf Jugendliche, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache haben, interviewt wurden. Daher wird in diesem Kapitel des Beitrages die Gestaltung der pädagogischen Beziehung in einem solchen Setting vorgestellt. In einer solchen Beziehung beschränkt sich die Hilfestellung für Betroffene nicht auf einen sorgfältigen Unterricht im Schriftspracherwerb, sondern die Person wird als Ganzes betrachtet und es wird versucht, diese aus einem negativen

Zustand der Verzweiflung hin zu einem positiven Zustand der Lebensfreude hinzuführen (vgl. Ryslavy 2016, 217). Damit reagieren Legasthenietherapeut*innen dieses Verbandes auf die von Thomè und Thomè (2010, 20) beschriebenen Auswirkungen von Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich:

„Ernste Probleme im Lesen oder Rechtschreiben wirken sich nicht nur auf ein paar schriftliche oder mündliche Schulnoten aus, oftmals haben sie schwerwiegende Auswirkungen und Folgen. Sie können das Familienleben extrem beeinträchtigen und sogar die Lebensfreude des betroffenen Kindes in erschreckendem Maße schmälern“.

Es wird versucht, eine emotionale Beziehung zur Person aufzubauen, die sich durch Akzeptanz, Ermutigung und Stützung auszeichnet. Der Abbau von Unsicherheiten, der Aufbau des Selbstwertgefühls, die Verminderung von Konfliktsituationen sowie die Abschirmung von frustrierenden Erlebnissen scheinen aus der Sicht der Therapeut*innen die wichtigsten Schlüsselfaktoren in der Therapie zu sein. Ryslavy (2016, 234) sieht im Coaching eine wichtige Ergänzung in der Beratung, um diese Schlüsselfaktoren umsetzen zu können:

„Im ‚geschützten Raum‘ der Coachingbegegnung soll das Kind die Erfahrung der gleichwertigen Beziehung machen dürfen: es wird ernst genommen, als absolut gleichwertiger Partner, dem man nichts befehlen kann, dem man nicht aufzwingen kann und auch nicht will! Der Legasthnikercoach regt zur Veränderung an, indem er das Kind ermutigt und anleitet, Gefühle in Gedanken und Gedanken in sichtbare und hörbare Zeichen umzuwandeln und auf den Punkt zu bringen, um Lösungen für die Probleme zu finden, um alte Strategien zu entdecken und neue zu entwickeln, um alte, hinderliche Muster aufzuspüren, zu entmachten und durch neue, förderliche zu ersetzen. Die letzte Entscheidung aber, ob und wenn ja, wohin der Weg führen wird, liegt beim Kind.“

Aus dieser Beschreibung können Verbindungen zu den Beziehungsmustern von Honneth (1994), in denen sich Anerkennung realisieren lassen kann, hergestellt werden. Einerseits wird eine emotionale Beziehung zur Person hergestellt, die sich in Gestalt von Fürsorge zeigt. Des Weiteren wird im Zitat von Ryslavy eine Form der Anerkennung beschrieben, die sich durch gegenseitigen Respekt zeigt, indem sie von gleichwertigen Partner*innen spricht. Weil versucht wird, eine positive Wende im Lebenslauf der Person zu erreichen, findet sich auch diese Form des Beziehungsmusters, welches sich durch Wertschätzung und Solidarität auszeichnet, in diesem Zitat wieder. Die hier beschriebene pädagogische Beziehung zwischen Legasthenietherapeut*innen und Schüler*innen wurde im Rahmen einer empirischen Untersuchung mit logopädischen Ansätzen in Beziehung gesetzt. Daher soll nun auf diese Untersuchung eingegangen werden.

5 Qualitative empirische Untersuchung zu hilfreichen Ansätzen in der Arbeit von Legasthenietherapeutinnen

In einer empirischen Untersuchung der Autorin (vgl. Paudel 2016b) wurde mit Hilfe von leitfadenzentrierten Interviews der Fragestellung nachgegangen, inwiefern das logopädische Säulenmodell (vgl. Schechner & Zürner 2013) und die 10 Thesen Viktor Frankls (vgl. Frankl 2007, 330ff.) im Rahmen der Legasthenietherapie implizit bei Legasthenietherapeutinnen¹ angewendet wurde. Diese logopädischen Ansätze haben eine theoretische und therapeutische Basis, die als Grundlage für eine pädagogische Beziehung in Bezug auf die Förderung von Jugendlichen, die Probleme im Aneignen der Schriftsprache haben, sein könnte. Des Weiteren wurden jene Methoden erfasst, die von den Legasthenietherapeutinnen bei den Personen, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache haben, angewendet wurden. Es wurde ein qualitatives Forschungsdesign konzipiert, bei dem sechs leitfadenzentrierte Interviews durchgeführt wurden. Nach der wörtlichen Transkription erfolgte die Auswertung mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 94ff.). Drei Themenbereiche wurden generiert, die sich mit den Arbeitsschwerpunkten der Therapeutinnen, der Therapie bei Jugendlichen und dem Menschenbild hinter dem Verständnis der Jugendlichen befasste.

Die befragten Therapeutinnen absolvierten die Ausbildung zur Legasthenietherapeutin beim Österreichischen Bundesverband Legasthenie, der eine holistisch-ontogenetische Methode (eine ganzheitliche und an die Entwicklung angepasste Methode) anwendet (vgl. Klein-Strasser 2016). Im Rahmen der Ausbildung wurden solche Grundlagen vermittelt, die eine Hypothesenbildung und die Wahl der Methode für die Förderung von Personen, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache haben, ermöglichten. Des Weiteren wurde im Rahmen der Ausbildung auch auf die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung eingegangen. Die Erkenntnisse dieser Studie werden in die nächsten Abschnitte einfließen.

6 Einführendes zur Logopädisik Frankls

Die Logopädisik leitet sich von der Logotherapie ab, die von Viktor E. Frankl begründet wurde. Für Viktor Frankl konnte der Mensch durch drei Dimensionen beschrieben werden, nämlich die biologische Dimension, die psychologische und die geistige Dimension. In einem deterministischen Weltbild, welches sich nach Frankls Ansicht in den Grundlagen der Psychoanalyse nach Freud und der Indivi-

1 Da in dieser Untersuchung nur weibliche Legasthenietherapeutinnen befragt wurden, wird im Folgenden die weibliche Form verwendet.

dualpsychologie nach Adler manifestierte, wird der Mensch auf die ersten beiden Dimensionen, die biologische und psychologische, reduziert. In Frankls Theorie jedoch ist das spezifisch Menschliche die geistige Dimension, die es ermöglicht, über sich selbst hinaus auf etwas zu verweisen, das nicht man selbst ist, auf einen Sinn, den es zu erfüllen gilt. Der Mensch kann frei zu seinen Emotionen, Befindlichkeiten, etc. Stellung beziehen. Er ist es, der entscheidet, ob er sich den Bedingungen unterwirft oder nicht. Sinn und Werte sind es, die es zu verwirklichen gilt. Als theoretische Untermauerung seiner Gedanken entwickelte Frankl die allgemeine Existenzanalyse und die 10 Thesen über die Person (vgl. Frankl 2013; Frankl 2014). Diese theoretische Konzeption der Existenzanalyse und der Logotherapie wurde für die Pädagogik aufgegriffen und von Schechner & Zürner (2013) in diesen Kontext theoretisch, aber auch anhand eigener schulischer und/oder anderer praktischer Erfahrungen übertragen. Nun wird auf diese Ansätze der Logopädagogik eingegangen und Verbindungen zur empirischen Untersuchung werden hergestellt.

6.1 Das logopädagogische Säulenmodell

Schechner & Zürner (2013) haben die theoretische Basis der Existenzanalyse von Viktor Frankl (2013; 2014) als Säulenmodell veranschaulicht, um zu zeigen, warum ein Mensch, der z.B. Probleme in der Aneignung der Schriftsprache hat, seine Balance verliert.

Die Fundamente des Modells werden gebildet durch

- die Freiheit des Willens, als Freiheit zu einer Stellungnahme gegenüber den Bedingungen des Lebens.
- den Willen zum Sinn, aus dem sich das Motivationskonzept der Logopädagogik als das Streben nach Sinnerfüllung bildet. (vgl. Schechner & Zürner 2013, 45)

Die Säulen des Modells sind: Leistungsfähigkeit, die Liebesfähigkeit und Leidenschaft, auf die nun näher eingegangen werden soll.

Die Leistungsfähigkeit wird durch schöpferische Werte realisiert. Durch ein (Er-) Schaffen können diese Werte verwirklicht werden. Die positive Erfahrung des Schaffens entfacht diese Fähigkeit immer wieder neu (vgl. Frankl 2013, 92). Bei Jugendlichen, die bei der Aneignung der Schriftsprache Probleme haben, erleidet die Leistungsfähigkeit einen Einbruch aufgrund der hohen Bedeutsamkeit von Schriftsprache im Alltag und der immer wiederkehrenden negativen Erfahrungen von Leistungsüberprüfungen, des Vergleichs mit anderen Schüler*innen in Bezug auf das Schaffen von Aufsätzen, Leseüberprüfungen, etc.. Die Schule versucht nun, diese Fähigkeit in Form von separierenden Kursen bzw. durch die außerschulische Förderung wieder zu mobilisieren. In diesem Zusammenhang ist es für die interviewten Legasthenietherapeutinnen bedeutsam, dass Schüler*innen in diesem Setting die Möglichkeit bekommen, gemäß der eigenen Leistungsmöglichkeiten etwas zu schaffen. Im Rahmen der empirischen Untersuchung erzähl-

ten die Legasthenietherapeutinnen, dass es ihnen wichtig sei, dass sie zunächst bei den Stärken der Schüler*innen ansetzen, um so Aspekte der Realisierung dieser Fähigkeit zu ermöglichen (vgl. Paudel 2016b, 64f.).

Durch Erlebniswerte, die realisiert werden können, durch die bewusste Hingabe an den Augenblick im Erleben, kann die Liebesfähigkeit im Hinblick auf die eigene Leistung immer wieder neu entfacht werden. Diese Erfahrungen können sich bei der Ausübung von Kunst, das Hören von Musik, gemeinsamen Erlebnissen mit anderen, etc. ergeben (vgl. Frankl 2013, 92; Schechner & Zürner 2013, 53f.). Gerade wegen der negativen Erfahrungen von Jugendlichen erscheint es aus der Sicht der Therapeutinnen wichtig, solche Erlebnismomente zu schaffen bzw. zu ermöglichen. Dies kann entweder durch gemeinsame Aktivitäten, die im Rahmen der Förderung möglich sind, oder durch das Gestalten der Freizeitaktivitäten geschaffen werden (vgl. Paudel 2016b, 64f.). Im Rahmen der Kurse in der Schule, die vorrangig der Förderung der Leistungsfähigkeit dienen, kann festgehalten werden, dass Erlebniswerte zwar sicherlich realisiert werden, aber nicht in einem solchen bewussten Ausmaß wie im Setting von Legasthenietherapie.

Die dritte Säule bildet die Leidensfähigkeit, die durch Einstellungswerte, wie z.B. das Verzichten, Aushalten, Loslassen verwirklicht werden können (vgl. Frankl 2013, 93; Schechner & Zürner 2013, 56f.). Die Leidensfähigkeit spielt bei Jugendlichen, die Probleme in der Aneignung der Schriftsprache haben, eine besondere Rolle. Denn aufgrund möglicherweise belastender negativer schulischer Erfahrungen, die sich auch auf das Elternhaus auswirken können, können in der Pubertät Bewältigungsstrategien entwickelt werden, die negative Folgen mit sich bringen können. Es besteht die Gefahr, dass sich die*der Jugendliche z.B. als „Legastheniker*in“ abstempelt und ihre*seine Handlungsmöglichkeiten aufgrund dieser negativ besetzten Einstellung einschränkt. Die besondere Herausforderung in Bezug auf Jugendliche, die Probleme im Aneignen der Schriftsprache haben, besteht aus Sicht der interviewten Legasthenietherapeutinnen darin, Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, die von den Jugendlichen selbst erkannt und umgesetzt werden. Eine Therapeutin formulierte dies so: „Jugendliche formulieren schon, wo sie hinwollen. Manchmal ist es ihnen auch egal, dann versuchen wir es einmal herauszufinden, was sie selber wollen“ (Paudel 2016b, 72).

Die Säulen finden ihren Halt und ihre Stabilität von oben durch den bedingungslosen Glauben an den „Sinn des Lebens“. Ohne diesen fehlt das Motiv, sich für das Leben zu engagieren. Der „Sinn des Lebens“ definiert sich individuell (vgl. Schechner & Zürner 2013, 48f.). Zum Beispiel könnte sich herausstellen, dass sich eine*ein Jugendliche*r für Tiere einsetzen möchte und aufgrund dieser Sinnrichtung den Beruf der Tierärztin*des Tierarztes ergreifen möchte, um diesem Sinnappell folgen zu können. Im Rahmen der Legasthenietherapie bei Jugendlichen stehen aus der Sicht der interviewten Legasthenietherapeutinnen die berufliche Zukunft und der geeignete Schultyp im Vordergrund. Diese Perspektive

scheint aus der Sicht der Therapeutinnen den Jugendlichen Halt und Stabilität zu geben, um mit den eigenen Schwierigkeiten umgehen zu können (vgl. Paudel 2016b, 76).

Das logopädagogische Säulenmodell in Bezug auf die empirische Untersuchung und die daraus herausgearbeiteten Erkenntnisse zeigt Möglichkeiten für eine pädagogische Beziehung auf. Die Beziehungsmuster nach Honneth (1994), in denen sich Anerkennung realisieren lassen kann, konnten in diesem Zusammenhang aufgezeigt und bestätigt werden. Es konnte im Rahmen der qualitativen Erhebung gezeigt werden, dass in diesem legasthenietherapeutischen Setting nicht nur die Leistungsfähigkeit gefördert wird, sondern es aus der Sicht der Therapeutinnen wichtig ist, auch die Liebesfähigkeit und die Leidensfähigkeit zu stärken. Insbesondere bei Jugendlichen sei die Auseinandersetzung mit der Schullaufbahn besonders wichtig, damit die Personen Halt und Stabilität erfahren. Nun soll auf die 10 Thesen Viktor Frankls eingegangen werden.

6.2 10 Thesen Viktor Frankls

Die 10 Thesen Viktor Frankls (2013, 330ff.) gelten als philosophische Thesen, die im Rahmen der Ausbildungen zu Psychotherapeut*innen, die sich in der Existenzanalyse und Logotherapie spezialisieren, Anwendung finden. Schechner und Zürner (2013) bezeichnen diese Theorie Frankls als Grundlage für pädagogisches Handeln. Die Logopädagogik ist eine pädagogische Theorie auf der Basis der Annahme, dass der Mensch seinem Leben Sinn geben kann. Pädagogisches Handeln bedeutet in diesem Zusammenhang, zur Sinnfindung zu verhelfen. Daher kennzeichnet sich die pädagogische Beziehung zwischen Logotherapeut*in und Schüler*in durch das Vorbild des eigenen erfolgreichen Suchens bzw. Findens und das Unterstützen bzw. Führen zu dem von der Person gewünschten Sinn. Aus der Sicht von Schechner und Zürner (2013) stehen das Ankurbeln der gegenseitigen Wertschätzung, die bedingungslose Würdigung des Menschen und die kontinuierliche Suche nach Sinn für pädagogisches Handeln im schulischen Setting im Vordergrund, die ein gemeinsames Verändern ermöglichen sollen. Hierbei steht eine Haltung zum Gegenüber im Vordergrund, die zu einer pädagogischen Beziehung führt, die sich durch Wertschätzung und Respekt auszeichnet.

Diese Zusammenführung von psychotherapeutischen und pädagogischen Ansichten, die sich vor allem in der Gestaltung einer pädagogischen Arbeitsbeziehung zeigen, sollen nun im Zusammenhang mit der Förderung von Jugendlichen, die Probleme in der Aneignung der Schriftsprache haben, dargestellt werden. Dabei sollen die Erkenntnisse der zuvor erläuterten empirischen Untersuchung einfließen.

Die 1. These Viktor Frankls (2013, 330) lautet: „Die Person ist ein Individuum“. Nach Frankl ist die Person etwas Unteilbares. Sie ist eine Einheit und sollte als solche anerkannt werden. In Bezug auf die Förderung von Personen, die Probleme im Aneignen der Schriftsprache haben, würde dies bedeuten, dass eine Förderung, die sich auf den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens beschränkt, sich auf die Leistungsfähigkeit reduziert. Wie schon in Bezug auf das logopädische Säulenmodell erwähnt wurde, sahen es die interviewten Legasthenietherapeutinnen als wichtig an sowohl an der Leistungsfähigkeit als auch an der Liebes- und Leidenschaftsfähigkeit zu arbeiten. Auch in der Wahl der Vorgehensweise in der Therapie wurden an die Person angepasste Möglichkeiten realisiert. Eine interviewte Therapeutin umschrieb dies mit folgenden Worten: „Es gibt nicht DIE Legasthenie, weil es auch nicht DAS Kind gibt, sondern es gibt individuelle Fragestellungen“ (Paudel 2016b, 61).

Die 2. These Viktor Frankls (2013, 330f.) formulierte er in folgenden Worten: „Die Person ist nicht nur ein in-dividuum, sondern auch in-summabile“. Das bedeutet aus seiner Sicht, dass die Person unverschmelzbar mit der Masse ist und eine Ganzheit für sich als Person bildet. Sie hat einen Charakter und prägt sich selbst zur Persönlichkeit. Diese Sicht ermöglicht es aus seiner Perspektive, zu jeglicher Fremdbestimmung Stellung zu beziehen und diese zu reflektieren. Daraus ergeben sich wiederum Möglichkeiten zur Selbstgestaltung. Die interviewten Therapeutinnen gaben an, dass sie die einmalige Gesamtsituation, in der Jugendliche sich befinden, berücksichtigen. Jedes Individuum ist in eine bestimmte Familie hineingeboren worden. Es durchschreitet eine für die Person bestimmte Schule, trifft dort auf Lehrpersonen, die wiederum einen einzigartigen Einfluss auf sie ausüben usw. Dennoch ist die Person mehr als die Summe dieser Erfahrungen. Dies wird im Rahmen der pädagogischen Beziehung der interviewten Legasthenietherapeutinnen dahingehend berücksichtigt, da sich aus ihrer Sicht daraus handlungsleitende Schritte ableiten lassen können. Als Beispiel wurde von einer Interviewten genannt, dass ein*e Jugendliche*r erzählt hat, dass eine der erziehungsberechtigten Personen bereits dieselben Probleme hatte und damit bei sich eine schlechtere Bildungschance gesehen hat und somit die*der von den Erfahrungen dieser Erziehungsperson auf das eigene Leben geschlossen hat. Die Formulierung dieser Einstellung der*des Jugendlichen ermöglichte es aus der Sicht der Therapeutin im Rahmen dieses Settings, sich mit dieser Einstellung tiefergehend auseinanderzusetzen, indem in Form von Gesprächen Handlungsmöglichkeiten eröffnet wurden.

Die 3. These Viktor Frankls (2013, 331) ist: „Jede Person ist ein absolutes Novum.“ Im Zusammenhang mit dieser These leitet sich aus seiner Sicht die unbedingte Wertschätzung jeder Person ab. Aufgrund der Einmaligkeit und Einzigartigkeit der Person verdient das Novum Mensch Wertschätzung. Denn nach Frankl ist es die 3. Dimension, die geistige, die sich immer wieder neu gestalten kann,

die unzerstörbar ist und somit den Kern dieser Einzigartigkeit bildet. In anderen Worten: „Einen Menschen in seinem Wesen, in seinem Sosein, in seiner Einmaligkeit und Einzigartigkeit erfassen, aber eben nicht nur in seinem Wesen und in seinem Sosein, sondern auch in seinem Wert, in seinem Seinsollen, und das heißt ja, ihn bejahen“ (Frankl 2010, 76). Im Zusammenhang mit einer pädagogischen Beziehung bedeutet das, dass die erwachsene Person den*die Schüler*in einerseits aufgrund seiner*ihrer Einzigartigkeit wertschätzt und andererseits bei der individuellen Weiterentwicklung unterstützt. Die interviewten Therapeutinnen sahen es als eine wesentliche Aufgabe gegenüber ihren Klient*innen, diese Wertschätzung zu zeigen und an die Personen zu glauben, dass sie ihren Weg meistern können. In den Worten einer Interviewten:

„Man hofft ja, ein wenig ein Weltverbesserer zu sein. Also ich hoffe schon, dass meine Arbeit dazu führt, dass es den Menschen, mit denen ich arbeite, besser geht, und das ist das, was ich erreichen möchte. Dass es ihnen gut geht und dass sie eine Chance im Leben haben. Eine Chance zu haben, einen adäquaten Beruf oder ein Studium oder eine Berufsausbildung zu machen, die sie haben wollen“ (Paudel 2016b, 82f.).

Nach Frankl (Frankl 2013, 331f.) lautet die 4. These: „Die Person ist geistig“. Er sieht den Menschen als dreidimensionales Wesen. Die vierte These beschäftigt sich wiederum mit der 3. Dimension, der geistigen. Dabei spielt das Gewissen als Sinn-Organ eine wichtige Rolle, denn es übermittelt nach Frankl einen objektiven Sinnappell in einer bestimmten Situation an das Subjekt. „Meine Rolle ist es, sie zu unterstützen auf ihrem Weg, das zu erreichen, was sie wollen“ (Paudel 2016b, 79). Dieses Zitat spiegelt den Sinnappell einer Therapeutin wieder, der darin bestehe, die betroffene Person auf dem eigenen individuellen Weg zu begleiten. Auf der anderen Seite unterstützt eine weitere interviewte Therapeutin durch die Stärkung des Selbstvertrauens, dass auch die Person den eigenen Sinnappell wahrnehmen kann. Sie formulierte dies in folgenden Worten:

„Wenn sie [Jugendliche] einmal wissen, in welche Richtung sie gehen wollen, dann gehen sie und lassen sich helfen, lassen sich sehr gerne helfen. Nehmen Hilfsangebote auf allen Ebenen an, z.B. wenn es darum geht, wenn einmal das Ziel gesetzt wurde, ich möchte die Matura schaffen. Wenn sie erkennen, wie sie sich selber unterstützen können, [...], sind sie da sehr, [...], initiativ“ (Paudel 2016b, 72).

Die 5. These Viktor Frankls (2013, 335f.) lautet: „Die Person ist existentiell“. Viktor Frankl meint in diesem Zusammenhang, dass der Mensch zum Hier und Jetzt Stellung bezieht und die volle Verantwortung dafür trägt, wofür oder wogegen er sich entscheidet. Einige der interviewten Therapeutinnen gaben an, dass sie in Zusammenhang mit der Entscheidung für die schulische Laufbahn der Jugendlichen behilflich waren, jedoch bei einer getroffenen Entscheidung die Verantwortung in die Hände der Klient*innen legten. Zumeist wurde durch diesen Entschei-

dungsprozess die Therapie in beidseitigem Verständnis beendet. In diesem Sinne berichtet eine Befragte:

„Ich biete zeitweise Hilfe mit dem Ziel, mich aus dem Geschehen wieder zurückziehen zu können. Es ist ganz wichtig, dass keine Abhängigkeiten entstehen. Im Allgemeinen geschieht das Ende einer Therapie [...] kommt der Impuls, es zu beenden, vom Kind selbst oder vom Jugendlichen selbst. Manchmal endet es erst mit der Matura.“ (Paudel 2016b, 79)

Die 6. These formulierte Viktor Frankl (2013, 336) wie folgt: „Die Person ist ichhaft und nicht eshaft“. Nach Frankl bedeutet die bloße „Es-Haftigkeit“, dass das unbewusste Reagieren ein Getrieben-Sein bedeutet und zu einem möglichen Versäumen der Selbstbestimmung führen kann. Durch das Schaffen von Feindbildern oder durch das eigene „Abstempeln“ kann die bewusste Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Problem verhindert werden. Für einige der interviewten Therapeutinnen spielte die Aufklärung der Jugendlichen über Legasthenie und ihre Ursachen eine wichtige Rolle, um ihnen zu helfen, dass sie sich ihrer Schwierigkeiten bewusst werden und bestimmen können, was sie aus sich machen. Das bedeutet, dass Jugendliche darüber informiert werden, dass es sich aus der Sicht der Interviewten hier weder um eine Krankheit noch um ein persönliches Defizit handelt, sondern es eher eine Art und Weise des Denkens ist, die Möglichkeiten für den Umgang mit den Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache eröffnet (vgl. Paudel 2016b, 77).

Die 7. These (Frankl 2013, 337f.) heißt: „Die Person ist nicht nur Einheit und Ganzheit, sondern stiftet auch Einheit und Ganzheit.“ Mit Hilfe der geistigen Dimension verbindet die Person das Körperliche und Psychische zu einer Ganzheit. Schechner und Zürner (2013, 219ff.) setzen diese These in Bezug auf die Erlebniswerte, die zur Mobilisierung der Liebesfähigkeit dienen. In Zusammenhang mit einer pädagogischen Beziehung in der Schule sehen sie einen Sinnappell an den Erwachsenen, den*die Schüler*in altersadäquat, hilfreich, liebevoll und kreativ zu begleiten und nicht in seiner*ihrer Entwicklung zu bewerten oder gar abzubewerten aufgrund eigener physischer und/oder psychischer Belastungen. Aus ihrer Sicht sollte eine Lehrperson Doppeltes erschauen, in den Worten Viktor Frankls (2010, 35): „Wenn wir die Menschen so nehmen, wie sie sind, dann machen wir sie schlechter; wenn wir sie aber so nehmen, wie sie sein sollen, dann machen wir sie zu dem, was sie sein können“. Dieses doppelte Erschauen wurde von allen interviewten Legasthenietherapeutinnen in verschiedenen Worten als wichtig erwähnt. So auch in den folgenden Worten:

„Das Jugendliche wissen, dass Legasthenie etwas ist, das sie ein Leben lang begleiten wird. Dass sie aber wissen, dass sie jederzeit Hilfe annehmen können. Dass sie wissen, dass es nicht ein persönliches Manko ist ein Legastheniker zu sein, sondern ein großes,

kreatives Potential beinhaltet, als Legastheniker in der Welt zu sein.“ (Paudel 2016b, 82).

Viktor Frankls (Frankl 2013, 338) 8. These lautet: „Die Person ist dynamisch“. Der Mensch blickt nach Schechner und Zürner (vgl. ebda. 2013, 275) hinaus auf die Welt und findet seine persönlichen Freiräume, in denen die einmaligen und einzigartigen Gestaltungsmöglichkeiten liegen, die es zu entdecken und verwirklichen gilt. Diese können aus individueller Sicht in der Verwirklichung von schöpferischen Werten, Erlebniswerten und Einstellungswerten realisiert werden, um dem persönlichen Sinnappell folgen zu können. Wie schon beim logopädischen Säulenmodell erläutert, gaben die Interviewten an, dass sie versuchen, Gestaltungsmöglichkeiten für die Betroffenen zu eröffnen. Die Möglichkeiten sahen sie im außerschulischen Bereich oder auch im Rahmen des Settings, indem z.B. ein Aufsatz auf dem Computer verfasst wird, um so die Schwierigkeiten in der Rechtschreibung nicht in den Vordergrund zu stellen und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie die Hausübungen auch bei der Lehrperson besser wahrgenommen werden – und somit auch die Beziehung zur Lehrperson verbessert werden kann (vgl. Paudel 2016b, 74f.).

Die 9. These besagt: „Das Tier ist schon deshalb keine Person, weil es sich nicht über sich selbst stellen, sich gegenüberzustellen imstande ist.“ (Frankl 2013, 338f.) In diesem Zusammenhang ist der Mensch für Frankl nie frei von seinen Bedingungen, aber frei dazu, Stellung zu beziehen. Diese Freiheit zeichnet den Menschen im Gegensatz zum Tier aus. Selbst wenn ein unabänderliches Schicksal, wie Leid, Schuld und Tod, das Leben einer Person beeinflusst, so kann sie dies zwar nicht ändern, aber immerhin kann sie dazu Stellung beziehen. Wie zuvor schon erläutert, gaben einige der Interviewten an, dass es für sie wichtig war, sachliche Informationen zu den eigenen Problemen geben zu können (dass Legasthenie kein unveränderbares Schicksal ist, das keinen Handlungsspielraum bietet) um Möglichkeiten aufzuzeigen, die die Personen, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache haben, aus ihrer Perspektive nicht gesehen hätten um eine Stellungnahme zu ermöglichen im Sinne von: „Ich habe eine Störung, aber ich bin nicht die Störung“.

Viktor Frankls (ebda. 2013, 339f.) 10. These ist: „Die Person begreift sich selbst nicht anders als von der Transzendenz her“. Aus seiner Sicht ist das menschliche Sein immer schon ein Sein auf den Sinn hin gerichtet. Die Ahnung vom Sinn als ein Vorwissen um den Sinn wurde im Rahmen des logopädischen Säulenmodells mit dem „Willen zum Sinn“ benannt, welcher als Motivationskonzept der Logopädie genannt wurde. Daher ist es aus der Sicht von Schechner und Zürner (vgl. 2013, 340) wichtig, dass eine Person sich mit den eigenen Visionen und Werten auseinandersetzt, um ihren Sinn für das Sein zu bestimmen und daraus in Freiheit und Verantwortung zu wählen und zu entscheiden. Für manche

der interviewten Therapeutinnen war es wichtig, zu wissen, welche Werte und Visionen Jugendliche für wichtig erachten. Daraus zogen sie Schlussfolgerungen für die Therapie.

Die 10 Thesen Viktor Frankls (2013, 330ff.) in Bezug auf die empirische Untersuchung zeigen auf, dass eine pädagogische Beziehung, die sich u.a. durch Fürsorge, Respekt, Wertschätzung und Solidarität im Sinne von Honneth (1994) für dieses therapeutische Setting beschreiben lässt, im Vordergrund steht, um mit Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache umgehen zu können.

7 Abschließende Worte

Der vorliegende Beitrag beschäftigte sich mit der Gestaltung von pädagogischen Beziehungen zur Förderung von Jugendlichen, die Schwierigkeiten im Aneignen der Schriftsprache haben. Da solche Förderung vor allem in separierender Form und zumeist in außerschulischen Settings stattfindet, wurde vor allem auf pädagogische Beziehungen in einem solchen Kontext eingegangen. Da die interviewten Legasthenietherapeutinnen dieselbe Ausbildung durchlaufen hatten, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte in der Therapie ansetzten, stellte sich im Rahmen der Untersuchung heraus, dass der „gemeinsame Nenner“ dieser Therapeutinnen das zugrunde liegende Menschenbild, welches in Verbindung mit den Ansätzen der Logopädagogik gebracht wurde, war. Hierbei muss festgehalten werden, dass diese logopädagogischen Ansätze bei jeder Therapeutin in unterschiedlichem Ausmaß im Rahmen des Interviews wiedergegeben wurde. Zum Beispiel setzte eine interviewte Therapeutin ihren Schwerpunkt im Rahmen des Interviews in der Gestaltung der Förderung der Kompetenzen im Lesen und Schreiben, die an die Fähigkeiten der*des Klientin*Klienten angepasst wurde. Auf die Gestaltung einer pädagogischen Beziehung wurde im Rahmen des Interviews zwar eingegangen, das Gespräch war jedoch auf diesen Schwerpunkt fokussiert. Aufgrund des pädagogischen Anspruchs auf Bildungsgerechtigkeit, die sich im schulischen Setting vor allem durch den Nachteilsausgleich gestaltet, kann die Bedeutsamkeit einer pädagogischen Beziehung, die sich durch Akzeptanz, Respekt und Wertschätzung auszeichnet, nicht nur für in außerschulisches Fördersetting geltend gemacht werden, sondern auch für den schulischen Kontext mit Nachdruck betont werden.

8 Ausblick

Die Autorin möchte sich im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens den Lese-Rechtschreibschwierigkeiten von Schüler*innen aus der Perspektive von Lehrpersonen in inklusiven Lerngruppen der Sekundarstufe widmen, um die subjektiven Theorien, Sichtweisen und Haltungen und die daraus folgenden Handlungsmöglichkeiten dieser unterschiedlichen Lehrpersonen (Deutschlehrer*in, Sonderpädagog*in, Förderlehrer*in) zu erforschen. Dabei können sich in den Ergebnissen dieses Forschungsvorhabens auch mögliche Gestaltungen pädagogischer Beziehungen herauskristallisieren, die in diesem Setting bis jetzt noch nicht erhoben wurden. Diese wäre eine wichtige Ergänzung zu diesem Themenbereich.

Literatur

- BMB (2016): Evidenzbasierte LRS-Förderung. Wien: Bundesministerium für Bildung. Online unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/evidenzbas_LRS.pdf (Abrufdatum: 23.07.2018).
- Bohnsack, F. (2013): Wie Schüler die Schule erleben. Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Corvacho del Toro, I. & Thomé, G. (2013): Zum Effekt des Fachwissens von Lehrkräften auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern. In: Lernen und Lernstörungen, 2. Jg., 21-33.
- Dederich, M. (2016): Bildungsgerechtigkeit. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 92-96.
- Frankl, V. E. (2010): Logotherapie und Existenzanalyse. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Taschenbuch.
- Frankl, V. E. (2013): Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse. 4. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Frankl, V. E. (2014): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. 26. Auflage. München: Piper Verlag.
- Gröpel, W. (2014): Erlass I: Richtlinien für den Umgang mit Kindern mit Beeinträchtigungen des Erwerbs und Gebrauchs der Schriftsprache. Stadtschulrat für Wien. Online unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_aps.pdf (Abrufdatum: 24.06.2018).
- Gröpel, W. (2014): Erläuterungen zum Erlass I. Stadtschulrat für Wien. Online unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlaeuterungen_erlassap.pdf (Abrufdatum: 24.05.2018).
- Günther, H. & Otto, L. (1996): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin und New York: Walter de Gruyter.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kiel, E. & Kahlert, J. (2017): Ist Inklusion gerecht? In: T. Eckert & B. Gniewosz (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer Verlag, 17-26.
- Klein-Strasser, M. (2016): Der Österreichische Bundesverband Legasthenie. In: R. Hofmann & M. Kalmár (Hrsg.): L-R-S: Lesen-Rechnen-Schreiben. Ein Handbuch. Wien: Lernen mit Pfiff, 7-8.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Paudel, F. (2016): Evaluation zweier Rechtschreibprogramme. Eine explorative, hypothesenbildende Untersuchung. Saarbrücken: Akademikerverlag.

- Paudel, F. (2016): Umsetzung logpädagogischer Methoden in der Korrektur der Dyslexie. Eine empirische Untersuchung. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Ryslavy, E. (2016): Legasthenietherapie als Begleitung – Coaching als wirksamer Unterstützungsansatz. In: R. Hofmann & M. Kalmár (Hrsg.): L-R-S: Lesen-Rechnen-Schreiben. Ein Handbuch. Wien: Lernen mit Pfiß, 215-236.
- Schechner, J. & Zürner, H. (2013): Krisen bewältigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis. 2. Auflage. Wien: Braumüller.
- Suchaň, B. (2018): PISA 2009. Online unter: <https://www.bifie.at/pisa2009/> (Abrufdatum: 04.07.2018).
- Tillmann, K.-J. & Vollstädt, W. (2000): Funktionen der Leistungsbewertung. Eine Bestandsaufnahme. In: M. Maas (Hrsg.): Leistung ermitteln und bewerten. Hamburg: Bergmann + Helbig, 27-37.
- Thomè, D. & Thomè, G. (2010): Ratgeber; Rechtschreibprobleme; LRS/Legasthenie. Erfahrungsbericht; Perspektiven; Auswege. Oldenburg: Institut für sprachliche Bildung Oldenburg.
- Zeman, M. & Bajlicz, W. (2014): Erlass II: Richtlinien zum Umgang mit Lese-/Rechtschreibschwäche (LRS) im schulischen Kontext der AHS. Stadtschulrat für Wien. Online unter: http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/lernen_leistung/Legasthenie/erlass_II_ahs_2014.pdf (Abrufdatum: 24.05.2018).

Helga Fasching, Katharina Felbermayr und Astrid Hubmayer

Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf

Zusammenfassung:

Im Beitrag wird zuerst die Bedeutung von Beziehung in der pädagogischen Form zwischen professionellen Akteur*innen (Lehrpersonen, schulischen und außerschulischen Unterstützer*innen) und den Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern¹, die Bildungs- und Berufsorientierung im Übergang von Pflichtschule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung in Anspruch nehmen, thematisiert. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass hilfreiche Unterstützung und Kooperation, insbesondere bei Jugendlichen in Schwierigkeiten beim Übergang, nur über die Herstellung von Beziehung und einer passenden Gestaltung derselben wirksam werden kann. Anschließend werden aus dem laufenden FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“² Ergebnisse vorgestellt: In einem ersten Schritt wird anhand eines methodischen Workshops die Methode der Videoanalyse zur Beobachtung von Beziehungsgestaltung als wesentliches Element von partizipativer Kooperation in einem Übergangsplanungsgespräch diskutiert. Daran anschließend wird in einem zweiten Schritt das erste Projektjahr und die Bedeutung der Beziehungsgestaltung (Aufbau, Vertiefung und Probe) zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen reflektiert, welche für die erfolgreiche Durchführung qualitativ-empirisch konzipierter Forschungsdesigns unabdingbar ist. Ziel des Beitrags ist ein Innehalten und eine Reflektion der Relevanz von Beziehung als bedeutende Variable für das Gelingen eines Übergangsplanungs-Prozesses: Erstens in ihrer pädagogischen Form im Rahmen der praktischen Gestaltung und zweitens in der Zusammenarbeit zwischen Forschungspartner*innen und professionellen Akteur*innen im Feld.

1 Bzw. Familie, Bezugspersonen.

2 Finanzierung: Österreichischer Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 01.10.2016 bis 30.09.2021; Leitung: Helga Fasching, Mitarbeit/Dissertantinnen: Katharina Felbermayr (01.11.2016 bis 31.10.2019), Astrid Hubmayer (bis 30.05.2018), Simone Engler (ab 01.10.2018) (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien); internationale Kooperationspartnerin: Liz Todd (Universität Newcastle, UK); Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>.

Abstract:

At first, this article examines the pedagogical relationship between professionals in pedagogical contexts (teachers, inner and outer school supporters) and adolescents with disabilities and their parents who want to call on the service of career orientation. We follow the assumption that helpful support and cooperation can be powerful only within the establishment of a pedagogical and professional relationship and its continuous figuration. Afterwards, we present results of a recent FWF research project called "Cooperation for inclusion in educational transition". Thereby, we yield the example of a methodical workshop to discuss the method of video analysis for the observation of shaping such professional relationships. We consider this method as an essential element of participative research. Then, we reflect the first project year and the significance of shaping the relationships between researchers and participants. The article aims for the reflection of the relevance of shaping professional (pedagogical) relationships, which is considered as crucial for successful transition planning processes. These shaping processes are essential first, considering pedagogical relationships, secondly, considering researchers and professional actors in pedagogical work fields.

1 Problemaufriss

Bildungsübergänge stellen die betroffenen jungen Menschen und ihre Familien vor vielfältige Herausforderungen, nicht zuletzt bedingt durch soziale und ökonomische Veränderungen durch den schulischen Wechsel und/oder der nachschulischen Lebenswelt. Insbesondere beim Übergang von Sekundarstufe (SEK) I (Pflichtschule) in SEK II (allgemein und berufsbildende mittlere und höhere Schulen)³ oder Beschäftigung sind die Betroffenen mit der bildungs- und berufsbiografisch relevanten Frage konfrontiert, ob die schulische Laufbahn fortgesetzt oder in die duale Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit eingemündet werden kann oder soll. Diese entscheidenden Fragen und Herausforderungen lösen manche Jugendlichen ganz selbstverständlich alleine oder mit Beistand ihrer Familien, andere Jugendliche erfahren Schwierigkeiten bei der Bewältigung dieser Aufgaben und benötigen professionelle Unterstützung. Diese wird insbesondere dann notwendig, wenn den betroffenen jungen Frauen und Männern und ihren Familien Möglichkeiten, Kompetenzen und Ressourcen fehlen, die für einen gelingenden Übergang notwendig sind. Aus Forschungen ist bekannt, dass insbesondere Jugendliche mit Behinderung aus sozio-ökonomisch und sozio-kulturell benach-

3 Die Sekundarstufe I (umfasst die Pflichtschule von der 5. bis 8. Schulstufe. Die Sekundarstufe II bezieht sich auf die weiterführende Bildung nach Abschluss der Pflichtschule (Schulstufe 9–14).

teiligten Familien hierbei besonders auf professionelle Unterstützung durch Lehrpersonen, schulische und außerschulische Unterstützer*innen angewiesen sind (vgl. Bacon & Causton-Theoharis 2013; Todd 2007; Turnbull u.a. 2011). In der Regel benötigen sie eine umfassende Beratung und Unterstützung vor, in und nach dem Übergang, die unter dem Begriff „Individuelle Übergangsplanung“ subsumiert werden kann.

1.1 Pädagogische Angebote zur Übergangsplanung von der Schule in (Aus-) Bildung und Beruf

Eine frühzeitige und sorgfältige Planung, Vorbereitung und Gestaltung des Überganges von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf hat eine entscheidende Rolle für das Gelingen desselben und kann als sogenannter Übergangsplanungs-Prozess⁴ (Soriano 2006) umschrieben werden. Dieser startet in der Regel zwei Jahre vor dem Ende der Pflichtschulzeit und steht in engem Zusammenhang mit dem schulischen Bildungs- bzw. Förderplan⁵. Im Mittelpunkt des Übergangsplanungs-Prozesses stehen demnach Fragen der Bildungs- und Berufsentscheidung im Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung. Er enthält eine klare Analyse der Möglichkeiten der Jugendlichen und einen darauf aufbauenden Laufbahnplan in Bezug auf eine reale Bildungs- und Berufssituation. Lehrkräfte aus dem Sekundarbereich I sind zusammen mit den Jugendlichen, der Familie und weiteren externen Fachkräften an der Ausarbeitung beteiligt, im Mittelpunkt steht der oder die Jugendliche. Die Partizipation von Jugendlichen, aber auch deren Eltern, ist dabei zentral im Übergangsplanungs-Prozess (ebd., 26). Der Übergangsplan wurde von der European Agency in erster Linie für Schüler*innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) oder Behinderungen konzipiert und betont die Relevanz partizipativer Kooperation aller beteiligten Akteur*innen im gesamten Prozess. Für Österreich ist eine derart beschriebene Übergangsplanung jedoch ein freiwilliges Angebot, welches von den verschiedenen Schultypen auf SEK I-Niveau unterschiedlich motiviert aufgegriffen wird. In den USA hingegen ist eine derartige Übergangsplanung im „Educational Act von 1996“ für alle Schüler*innen verpflichtend vorgeschrieben (Defur u.a. 2001) – dies wäre auch für Österreich eine notwendige Innovation, um die Weiterentwicklung einer inklusiven schulischen Berufsorientierung auf SEK I-Niveau voranzutreiben.

Insbesondere Pflichtschulabsolvent*innen mit SPF oder Behinderungen münden nach der Pflichtschule häufig in das sogenannte „Übergangssystem“ – auch Reparatursystem genannt – mit diversen schulischen und außerschulischen Angeboten im Bereich beruflicher Orientierung, Qualifizierung oder Nachreifung. Österreich

⁴ Englische Bezeichnung: Individual Transition Plan Process (ITP-process).

⁵ Englische Bezeichnung: Individual Education Plan (IEP).

verfügt hier nicht nur über ein stark ausdifferenziertes Maßnahmen- und Angebotsspektrum mit zahlreichen Unterstützungsmaßnahmen in- und außerhalb der Schule (z.B. verlängerter Schulbesuch, verbindliche schulische Bildungs- und Berufsorientierung, schulpsychologische Beratung, Berufsvorbereitungsjahr/-lehrgang, verlängerte Berufsausbildung, überbetriebliche Lehrausbildung, Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit), sondern auch über eine Vielzahl an institutionellen Akteur*innen innerhalb dieses Bereichs (Arbeitsmarktservice, Sozialministeriumservice, Schulen, Sozialpartner, diverse Trägerorganisationen, Koordinierungsstellen auf Länder- und Bundesebene, Dachverband berufliche Integration). Die Vielzahl der Maßnahmen bringt jedoch auch eine gewisse Unübersichtlichkeit mit sich, womit die Orientierung und die Wahl passender Unterstützung für Jugendliche und deren Eltern oftmals nur schwer allein zu bewältigen ist.

Eine bedeutende Rolle in der Vermittlung dieser Angebote an Jugendliche kommt deshalb dem „Netzwerk Berufliche Assistenz“ (NEBA) zu, das im Auftrag des Sozialministeriumservice die wichtigsten Projekte und Aktivitäten im Bereich der Beratung, Betreuung und Begleitung von Jugendlichen mit Behinderung und anderen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen unter dem Label der „NEBA-Leistungen“ bündelt und in enger Zusammenarbeit mit wichtigen strategischen Partner*innen (z.B. Arbeitsmarktservice, regionale Koordinierungsstelle AusBildung bis 18, regionale Trägerorganisationen, Schulen, Unternehmen) umsetzt. Das kostenlose NEBA-Angebot umfasst aktuell die fünf pädagogischen Maßnahmen Jugendcoaching, Produktionsschule, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching, mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und Aufgaben, welche jedoch die Unterstützung eines inklusiven Übergangsprozesses von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung als gemeinsames Ziel verfolgen (nähere Beschreibung der einzelnen Maßnahmen siehe unter Netzwerk berufliche Assistenz, <http://www.neba.at/jugendcoaching>, vgl. auch Fasching & Fülöp 2017; Fasching 2018).

1.2 Die Bedeutung von Beziehung in der Bewältigung des Übergangs von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung

Konzeptionell wird der Bedeutung der Beziehung in der Bildungs- und Berufsberatung von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung kein bedeutsamer Stellenwert eingeräumt. Im Prozess der Beratung geht es primär um berufliche Orientierung und bestmöglich rasche Entscheidung für weitere schulische oder berufliche Wege bzw. einer Platzierung am Arbeitsmarkt (Dern & Hanses 2001; Fasching 2012). Beratung, wie sie in der Bildungs- und Berufsorientierung gerne als Informationsweitergabe von freien Stellen, als Vermittlung von Bewerbungsstrategien, der Weitergabe von Tipps für erfolgreiche Vorstellungsgespräche etc. verstanden und praktiziert wird, stößt hier an ihre Grenzen. Bei der Bewältigung

des Übergangs von der Pflichtschule in weitere (Aus-)Bildung und Beschäftigung bei Jugendlichen in Schwierigkeiten reicht eine Beratung, die ausschließlich auf Fragen der Bildungs- und Berufsorientierung fokussiert und diese dort isoliert behandelt, und lebensweltbezogene Aspekte der Jugendlichen nicht miteinschließt, meistens nicht aus. Hinter dem Risiko, den Übergang nicht bewältigen zu können, die Schule frühzeitig abgebrochen zu haben, keinen Ausbildungsplatz zu finden oder keiner Beschäftigung nachzugehen oder diese wieder verloren zu haben, verbergen sich oft Schwierigkeiten vielfältiger Art. Zu nennen wären psychische, soziale oder ökonomische Probleme oder solche, die mit der kognitiven Leistungsfähigkeit der/des Jugendlichen zusammenhängen. Soziale Probleme oder ökonomische Schwierigkeiten im Elternhaus können zu einer psychischen Krise bei der/dem Jugendlichen führen, was sich wiederum negativ auf die Motivationsbereitschaft für weitere (Aus-)Bildung oder Beschäftigung auswirken kann. In vielen Fällen haben Mangel- und Verlusterfahrungen, Beziehungsabbrüche, psychische Verletzungen, Flucht- oder Migrationserfahrungen Spuren in der Persönlichkeit hinterlassen. Folgen sind oft Beeinträchtigungen im Selbstwerterleben, Isolation, fehlende Motivation oder ein erhebliches Aggressionspotential, insbesondere bei Jugendlichen, deren Biografie mit Diskriminierung und Stigmatisierung einhergeht.

1.3 Beziehung als integraler Bestandteil der Übergangsberatung im ITP-Prozess

Prengel schreibt, „Kinder in riskanten Lebenslagen sind ganz besonders von guten pädagogischen Beziehungen abhängig“ (Prengel 2013,10). Übergangsberatung von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung muss demnach den Aspekt der Beziehung zwischen professionellen Akteur*innen und den Jugendlichen, ihren Eltern in besonderer Weise im Blick haben. In der pädagogischen, psychologischen, therapeutischen Fachliteratur (vgl. Brandl-Nebehay 2003; Prengel 2013; Gieseke & Stimm 2018) wird die Beziehung zwischen Ratsuchenden und professionellen Berater*innen als zentrale Dimension für die Wirksamkeit von Beratung elaboriert: Sowohl im Hinblick auf Selbstwahrnehmung und Selbstwertgefühl als auch im Hinblick auf die Bereitschaft, sich Herausforderungen zu stellen und sich mit Schwierigkeiten auseinanderzusetzen wird der Beziehung ein hoher Stellenwert eingeräumt. Letztendlich entscheide sie auch darüber mit, inwieweit sich Adressat*innen grundsätzlich für Beratung öffnen (Walter & Hirschfeld 2013, 117). Damit kann Beziehung (a) als eine zentrale Dimension gelingender Übergangsberatung gewertet werden – neben weiteren Wirkfaktoren beraterischer und therapeutischer Einflussnahme (Hilfe zur Problembewältigung, Klärungsarbeit, Problemaktualisierung und Ressourcenaktivierung) – und (b) als grundlegende, notwendige Bedingung für erfolgsversprechende Beratung (Hildenbrand & Welter-Enderlin 1998; Ludewig 2002; Brandl-Nebehay 2003; Walter & Hirschfeld 2013).

Professionelle Unterstützung bei der Bewältigung des Übergangs erfordert von Berater*innen demnach spezifische Haltungen und Kompetenzen. Walter und Hirschfeld (2013, 131) nennen in ihrem Beitrag vier Dimensionen aus Sicht der Jugendlichen, die dazu beitragen können, dass professionelle Akteur*innen zu einem*einer für die Jugendlichen bedeutungsvollen Unterstützer*in werden. Dazu zählen die Berücksichtigung der Dynamiken in der Beziehung, der Einbezug relevanter Akteur*innen, die Schaffung von Gestaltungsmöglichkeiten und ein sensibler Umgang mit Berufswünschen. Im Folgenden werden zentrale Kriterien für das mögliche Gelingen pädagogischer Beziehungen beschrieben.

Die Arbeit an der Beziehung mit den Jugendlichen

Die Herstellung einer positiven Beziehung mit den Jugendlichen ist von großer Bedeutung, um überhaupt hilfreich sein zu können. In der Beratung braucht es Sicherheit und Angenommensein für jeden und Fehlerfreundlichkeit. Es gilt, etwas zu schaffen, was Hildenbrand und Welter-Enderlin (1998) mit dem Konzept der „affektiven Rahmung“ bezeichnen. In jeder Beratungseinheit, vor allem aber zum Beratungsbeginn, wird die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen als zentrales Handlungsfeld gesehen. Das Durchhalten der positiven Konnotation führt zu größerem Vertrauen und ermutigt die Jugendlichen, auch schwierige Themen anzusprechen (vgl. Ludewig 2002, 42). Die beschriebenen Problemlagen der Jugendlichen zeigen, dass es vielfältige Gründe für das Risiko von Nichtgelingen eines zufriedenstellenden Bildungs- oder Übergangsprozesses gibt. In der Anfangsphase der Beratung geht es also zunächst einmal darum, in einer Haltung der „Neugier“, des „Nichtwissens“ und des „Respekts“ vor der*dem Jugendlichen (Anderson & Goolishian 1992) ihre*seine Lebens- und Problemsituation zu verstehen. Eine sorgfältige Analyse der Lebens- und Problemsituation ist Voraussetzung für die Unterstützungsplanung. Erst das Wissen um ihre*seine Lebenssituation soll es erlauben, nachfolgende Schritte zu unternehmen. Es geht hierbei um die Klärung, ob mit der Bildungs- oder Berufsorientierung begonnen, oder ob zuerst der*dem Jugendlichen bei der Bewältigung psycho-sozialer und emotionaler Probleme geholfen werden soll.

Zu reflektieren gilt es hierbei stets auch, wann und weshalb Beziehung(sgestaltung) gelingt und wann/weshalb nicht. Auch wenn das Bemühen um eine gute und gelingende Arbeitsbeziehung von Seiten der Berater*innen oder Unterstützer*innen gegeben ist, können Einflussfaktoren wie sozio-ökonomischer und sozialer Hintergrund oder (Erst- bzw. Herkunfts-)Sprache das Gelingen einer solchen Beziehung wesentlich beeinflussen. Eine gelingende Arbeitsbeziehung bedarf jedoch der Kooperation aller Beteiligten. Eine sensible und reflexive Haltung gegenüber unterschiedlicher kultureller Muster vonseiten der Berater*innen kann damit als zentrale Voraussetzung für Aufbau, Festigung und (Er-)Halten pädagogischer Beziehungen angesehen werden.

Anerkennung von Stärken und Ermutigung

Ein weiterer wichtiger Aspekt in Beratung und Übergangsplanung mit den Jugendlichen ist es, den Selbstwert jeder*jedes Einzelnen zu stärken, indem sie*er vor allem in ihrem So-Sein akzeptiert wird; es geht um die Anerkennung der Stärken und um das Hervorheben von Fortschritten zur Unterstützung bei der Entwicklung des Selbstvertrauens in die eigenen Leistungen. Jugendliche sehen sich oft unter einem negativen Deckmantel und trauen sich eigene Stärken nicht zu. Den Jugendlichen gelingt es häufig (noch) nicht, bei sich selbst Stärken zu entdecken. Die in der Bildungs- und Berufsorientierung vorgenommenen Fähigkeitsanalysen sind eine gute Möglichkeit zur Entdeckung und Anerkennung eigener Stärken. Die Frage der Haltung pädagogischer Akteur*innen hinsichtlich der Berufswünsche und Lebenspläne der Jugendlichen, die im Beratungskontext zwar nicht offen kommuniziert werden, können die Beziehung und die Beziehungssituation jedoch entscheidend prägen.

Partizipation und Selbstbestimmung

In der Übergangsberatung wird den Jugendlichen Zeit und Raum gegeben, über ihre Probleme, Wünsche und Hoffnungen und Zukunftsvorstellungen zu sprechen. Die Jugendlichen haben zum Teil schwierige Biografien und brauchen Gelegenheiten und Handlungsräume, um aus dem Kreislauf von Auffälligkeiten, Stigmatisierungen und sich darin oft verfestigenden hoffnungslosen Bildungskarrieren auszusteigen (vgl. Hiller 1989). Der kontinuierliche Austausch mit der*dem Unterstützer*in im Rahmen des ITP-Prozesses hat einerseits entlastende und zugleich motivierende und in die Zukunft gerichtete Funktionen für die Jugendlichen. Oft haben sie zuvor mit niemandem über ihre Bildungs- und Berufswünsche sprechen können. Im Rahmen einer Beratung, die auf Selbstbestimmung und Partizipation ausgerichtet ist, kann Reden ermöglicht werden. Übergangsberatung verlangt von professionellen Akteur*innen, dass sie bei den notwendigen Bewältigungsaufgaben für einen gelingenden Übergang ansetzen, die in der Lebenswelt des einzelnen jungen Menschen individuell gegeben sind. Hierbei empfiehlt es sich in der Beratung mit ihnen, sensibel zu sein für die subjektiven Überlegungen für einen gelingenden Übergang. Es geht hier um den Versuch, „zugleich die bereits vorhandenen wie auch die noch fehlenden Fähigkeiten und Ressourcen zu würdigen, die bereits erreichte Eigenständigkeit wie auch die noch ungebrochene wirksame Eingebundenheit zu beachten. Das Einhalten einer komplizierten Balance zwischen beiden Polen dürfte für das Gelingen einer fruchtbaren Kooperation mit Jugendlichen maßgeblich sein“ (Ludewig 2001, 174). Partizipation und Selbstbestimmung der Jugendlichen sind wesentlich dafür, dass sie sich auch entfalten können und grundsätzlich entscheidend für die Annahme oder Ablehnung von Unterstützung (Walter & Hirschfeld 2013). Dies bedeutet, dass sie in alle Phasen des Übergangsplanungs-Prozesses – von der Ori-

entierung bis zur Entscheidung – aktiv miteinbezogen, ihnen diese Möglichkeiten auch tatsächlich eingeräumt werden. Für eine erfolgreiche Übergangsplanung von Jugendlichen ist auch eine aktive Einbeziehung der Eltern ausschlaggebend. Eltern üben einen entscheidenden Einfluss dahingehend aus, ob der Übergang ihrer Kinder gelingt. Eine wesentliche Aufgabe professioneller Akteur*innen ist es daher auch, die Kooperation der Eltern zu gewinnen, sie für die Bedeutung der Übergangsplanung ihrer Kinder zu sensibilisieren.

Ausgehend von einer auf Partizipation und Selbstbestimmung orientierten Arbeitsweise kann Beratung mit den Jugendlichen, ihren Eltern als eine Möglichkeit gesehen werden, sie in ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen – eine wesentliche Voraussetzung für zufriedenstellende pädagogische Beziehungen. Damit die Entwicklung einer tragfähigen Beziehung gelingen kann, braucht es einerseits eine personelle Kontinuität durch langfristig verfügbare Unterstützungsleistungen, andererseits die konzeptionellen Voraussetzungen dafür wie auch persönliche Anstrengungen der*des Beratenden (vgl. auch Walter & Hirschfeld 2013, 131). Der Faktor Zeit nimmt hierbei eine maßgebliche Rolle für das Gelingen ein.

Dabei erscheint es von erheblicher Bedeutung, dass professionelle Unterstützer*innen stets auch Hierarchien und Machtdynamiken reflektieren, die im Rahmen pädagogischer Beratungssituationen entstehen können. Diese konstituieren den Aufbau einer professionell pädagogischen Beziehung und bedingen entscheidend ihren Verlauf und sind nicht zuletzt von den spezifischen Rollen abhängig, die die Beteiligten innehaben oder einander zuschreiben. Die Beziehungsdynamik zwischen der*dem Jugendlichen und dem*der Berater*in mag sich beispielsweise verändern, sobald die Eltern den Treffen beiwohnen, aber auch, wenn die*der Jugendliche eine schlechte Erfahrung in einem vorgeschlagenen Betrieb gemacht hat. Beziehungen sind stets in Veränderung begriffen. Um diesen nicht wertend oder vorurteilsbelastet zu begegnen, sind derlei Mechanismen deshalb in steter Evidenz zu halten, wenn es um die Gestaltung von Beziehung geht.

2 Beziehung als Gegenstand empirischer Bildungsübergangsforschung – erste Projektergebnisse

Die Qualität der pädagogischen Beziehung ist also eine wichtige Variable für eine erfolgreiche Kooperation und nicht weniger für gelingende Bildungsübergänge von der Schule in (Aus-)Bildung oder Beschäftigung. Partizipation und Selbstbestimmung sowie das Ermöglichen von Gestaltungsfreiräumen tragen zur gelingenden pädagogischen Beziehung maßgeblich bei. Voraussetzung dafür ist eine enge Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur*innen (Schule, Bildungs- und Berufsberatung, Unterstützer*innen), die an die individuellen Bedürfnisse und Situationen der Schüler*innen mit Behinderung, ihrer Eltern, angepasst wird. Wie

nun (partizipative) Kooperation zwischen den verschiedenen schulischen und/oder außerschulischen Akteur*innen, den Schüler*innen mit Behinderung, ihren Eltern erfahren wird, ist Forschungsgegenstand des aktuellen FWF-Forschungsprojekts zum Thema „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“, wozu es österreichweit bislang keine Forschungen gibt, insbesondere nicht unter dem Aspekt der Inklusion/Diversität.

Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts steht demnach die partizipative Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur*innen (Jugendliche mit Behinderung, ihre Eltern, professionelle Unterstützer*innen) und deren nähere Bestimmung im Übergangsplanungs-Prozess von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung. Im Rahmen der fünfjährigen explorativen Längsschnittstudie und unter Anwendung der (konstruktivistischen) Grounded Theory Methodologie nach Charmaz (2014) wird anhand von achtzehn Fallanalysen – aus narrativen Interviews und Sequenzen von Videobeobachtungen von Übergangsplanungsgesprächen – untersucht, wie die einzelnen am Übergang beteiligten Akteur*innen miteinander kooperieren. Der dem Projekt zugrundeliegende Fragestellung nach den Kooperationserfahrungen der Beteiligten liegt ein partizipatives Forschungsdesign zugrunde. In Anlehnung an die in der systemischen Familientherapie bewährten „Reflecting Teams“ (RT) (Andersen 2011) sind Projektteilnehmer*innen als Ko-Forschende in Form von drei reflektierenden Teams mit jeweils vier Personen (RT Jugendliche, RT Eltern, RT Professionelle) in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden. Zusätzlich liegt in der multiperspektivischen Verschränkung von Wissenschaftler*innen, Professionellen und betroffenen Personen (Jugendliche, Eltern) aus dem Forschungsfeld ein Mehrwert in der Analyse (Hubmayer u.a. 2018). Ziel des Forschungsprojekts ist eine theoretische Generierung von partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II und Beschäftigung⁶.

2.1 Pilotvideo zur Erforschung partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsgespräch

Wie an oberer Stelle ausgeführt, ist die Beziehung zwischen den Unterstützer*innen und den Jugendlichen im Übergangsplanungs-Prozess von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung von großer Bedeutung. Ihre Unterstützung stellt in diesem Lebensübergang entscheidende Weichen.

Während im ersten Teil des Beitrags zentrale Kriterien für das Gelingen pädagogischer Beziehungen normativ über Leitbilder/-prinzipien dargestellt wurden, stellt sich nun die Frage, wie diese empirisch erforscht werden können. Eine Möglich-

⁶ Eine ausführlichere Projektbeschreibung findet sich unter Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2017a und b).

keit zur empirischen Erfassung von Beziehungsgestaltung wird über die Analyse einer Videosequenz aus dem Projekt diskutiert.

Videoanalysen von konkreten Übergangsplanungsgesprächen mit Jugendlichen, Eltern und professionellen Unterstützer*innen sind eine Möglichkeit, um Beziehung empirisch fassbar zu machen. Um die methodische Anwendbarkeit im Rahmen des Forschungsprojektes zu untersuchen, fand ein methodologischer Workshop⁷ statt, indem das Projektteam gemeinsam mit der Projektkooperationspartnerin Liz Todd (Newcastle University, UK) und Masterstudierenden des Instituts für Bildungswissenschaft (Universität Wien) an den Möglichkeiten einer empirischen Erfassung von partizipativer Kooperation (Felbermayr u.a. 2018, 172) gearbeitet hat. Ziel war es, in der Auseinandersetzung mit einem Pilotvideo ein Beobachtungsraster zur Identifikation kooperativer Strukturen, Handlungen, Äußerungen und Verhaltensweisen zu entwickeln und den Fokus dabei verstärkt auf die professionelle Beziehungsgestaltung zu legen.

Das zur Verfügung stehende Video umfasste einen etwa zehnminütigen Ausschnitt eines Übergangsplanungsgesprächs, welches im Rahmen des NEBA-Angebots „Jugendcoaching“ stattfand.⁸ Die zu analysierende Videosequenz zeigt die Beratung einer Jugendlichen im Alter von 15 Jahren durch einen weiblichen Jugendcoach in Anwesenheit ihrer Mutter. Beratungsanlass war die Überlegung des Abbruchs einer bereits begonnenen schulischen Fachausbildung und der Wechsel in eine praktische Lehrausbildung. Das Gespräch fand in den Räumlichkeiten einer Jugendcoaching-Beratungsinstitution statt.

Den Ausgangspunkt für die Analyse des Pilotvideos bildeten Überlegungen dazu, welche Aspekte auf eine kooperative Zusammenarbeit der beteiligten Personen im Beratungsgespräch hindeuten können. Dazu wurde das Videomaterial im Workshop gemeinsam angesehen und relevante Beobachtungsebenen und -parameter im Forscherinnenteam diskutiert.

Ein Ergebnis dieser ersten Reflexion war, dass mehrere Ebenen für eine genauere Analyse interessant scheinen. So rückten zum einen die stattfindenden Interaktionen auf *Handlungs- bzw. Beziehungsebene*, zum anderen die dabei vorherrschenden Rahmenbedingungen auf *Strukturebene* in den Blick. Ein erstes Beobachtungsras-

7 Siehe auch unter <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/aktivitaeten/> und Todd (2017).

8 Jugendcoaching setzt als außerschulische Beratungsmaßnahme am Ende der Pflichtschule an und hat den Auftrag, die Zielgruppe „ausgrenzungsgefährdete Jugendliche“ durch individuelle Übergangsplanung zu unterstützen und sie in weitere (Aus-)Bildung oder Beschäftigung zu begleiten. Inhaltlich steht daher eine (aus-)bildungsbezogene Orientierung und Hilfe bei der Entscheidungsfindung im Vordergrund, welche die gemeinsame Erarbeitung von Interessen, Stärken und Fähigkeiten, eine Anbahnung erster Arbeitserfahrungen und/oder die Vermittlung in weiterführende Bildung oder Ausbildung sowie die Organisation benötigter weiterer Leistungen und Mittel umfasst (NEBA 2018). Damit nimmt Jugendcoaching eine Schlüsselfunktion im Übergangsprozess von jungen Menschen mit unterschiedlichen Schwierigkeiten ein (siehe hierzu auch Kapitel 1.1).

ter umfasste auf erstgenannter Ebene verbale bzw. nonverbale Kommunikation sowie Gesprächszeitanteile, auf letztgenannter Ebene Räumlichkeiten, Sitzordnung, Kleidung und verwendete Materialien. Um die Beziehungsebene noch genauer erforschen zu können, setzte sich das Team mit der Methode der „Video Interaction Guidance“ (VIG) auseinander. Diese wurde ursprünglich zur differenzierten Analyse zwischenmenschlicher Beziehungen entwickelt und zielt auf die Herbeiführung von Veränderungen derselben ab (Kennedy u.a. 2011). Zentrales Augenmerk liegt dabei auf der Herstellung sogenannter „attuned interactions“ (ebd., 28), also entsprechend aufeinander abgestimmter Interaktionen in dem beobachtbaren Beziehungsverhalten der involvierten Personen (ebd., 290). VIG bietet für die systematische Analyse von Beziehungen eine Reihe von Beobachtungskriterien, von denen einige für die weitere Arbeit mit dem Pilotvideo gut geeignet schienen. Das zuvor erstellte Beobachtungsraster zur Handlungs- und Beziehungsebene wurde daher um folgende Aspekte nach VIG ergänzt (vgl. Todd 2017, 72):

1. Aufmerksame bzw. achtsame Haltung der Beraterin,
2. Ermutigung der Jugendlichen zur aktiven Einbringung eigener Initiativen (z.B. Einbringen eines eigenen Themas) durch die Beraterin,
3. Empfangen, aufgreifen und weiterentwickeln der eingebrachten Initiativen der Jugendlichen durch die Beraterin,
4. Entwicklung von „attuned interactions“ (Identifikation von Merkmalen eines „In-Beziehung-Tretens“ zwischen der Jugendlichen und der Beraterin).

Die Bearbeitung des vorliegenden Videomaterials erfolgte anschließend in drei Kleingruppen mit unterschiedlichem analytischem Fokus. So legte eine Gruppe den Blick auf die gesprochenen Inhalte und die Gesprächszeitanteile, eine weitere auf die non-verbale Kommunikation der am Übergangsplanungsgespräch beteiligten Personen (Jugendliche/Mutter/Jugendcoach). Eine dritte Gruppe beschäftigte sich mit der Analyse des Beziehungsgeschehens anhand der Kriterien von VIG. Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen wurden abschließend im Plenum zusammengeführt und gemeinsam reflektiert. Wie aber eine solche Arbeitsbeziehung gestaltet ist, ist ausschlaggebend für die Möglichkeiten der Partizipation junger Menschen in ihrer Übergangsplanung (vgl. Kapitel 1.3). Als zentrale Elemente für die Arbeitsbeziehung konnten im Rahmen des Forschungsworkshops (1) die *Wertschätzung und Anerkennung der individuellen Persönlichkeit* der jungen Menschen, (2) der *respektvolle Umgang mit Bildungs-, Ausbildungs- und Berufswünschen*, (3) das *aktive Einbeziehen* der Jugendlichen, (4) die *Zurverfügungstellung von Zeit und Raum* und (5) die *Einräumung aktiver Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten* herausgearbeitet werden. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass entsprechende Kompetenzen zum Einbringen eigener Anliegen möglicherweise erst erlernt werden müssen und auch hierfür Räume zu schaffen sind (Becker-Textor 2006, 234).

Geht es im Forschungsprojekt primär um die Frage, wie die betroffenen Personen (Jugendliche mit Behinderung, ihre Eltern) Kooperation erleben, so wurde im Workshop der Blick von „außen“ auf das Beratungsgespräch und die dabei stattfindende Kooperation gelegt. Die Gestaltung von Beziehung als wesentliches Element partizipativer Kooperation wurde dabei im Besonderen fokussiert. Die Frage der Beziehungsgestaltung als Voraussetzung für gelingende Kooperation stellt sich zudem für Forscher*innen – insbesondere dann, wenn die Umsetzung eines qualitativ-empirischen Forschungsdesign den Aufbau einer Beziehung bzw. Kooperation mit dem Praxisfeld impliziert. Wie sich die Beziehung zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen im ersten Jahr des FWF-Projektes gestaltet hat, wird im nächsten Kapitel näher erörtert und reflektiert.

2.2 Beziehung als Gestaltungselement im Forschungsprozess

Der Aufbau einer Arbeitsbeziehung mit den Teilnehmenden stellt in der qualitativen Forschung eine wichtige Grundlage für die Durchführung eines Projektes dar. Besonders in Forschungsprojekten, die einerseits auf eine längsschnittliche Betrachtung ausgerichtet sind und andererseits mehrere Forschungsmethoden bei einer gleichbleibenden Zielgruppe kombinieren, gilt es die Frage nach den „Researcher/Researched-Relations“ (Detamore 2010, 167) zu reflektieren. Beides ist im FWF-Projekt der Fall: Jugendliche mit Behinderung und deren Eltern/Familien werden im Verlauf von zwei Jahren drei Mal befragt und erhalten zudem die Möglichkeit, innerhalb dieser zwei Jahre mit anderen Teilnehmenden an so genannten „Reflecting Teams“ teilzunehmen. Der Beziehungsaufbau zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen findet somit über einen längeren Zeitraum statt.

Anspruch qualitativer Forschung ist es dabei, „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick u.a. 2012, 14). Dies setzt voraus, dass Forschende mit den von ihnen im Forschungskontext adressierten Personen in *persönlichen Kontakt bestimmter Qualität* treten, welcher sich von jenem in quantitativen Verfahren deutlich unterscheidet. Die Arbeitsbeziehung zwischen Forschenden und Teilnehmenden unterliegt dabei bestimmten Regeln, welche unter dem Begriff „Forschungsethik“ zusammengefasst werden kann (Hopf 2012, 590). Dies ergibt sich daraus, dass qualitativ Forschende tiefe Einblicke in sonst eher verschlossene Teilbereiche erhalten, in Kontakt mit sensiblen Dokumenten und Materialien kommen und durch die subjektbezogene Vorgehensweise Würde, informationelle Selbstbestimmung und Interessen anderer Personen berühren (Flick u.a. 2012, 588). Bezogen auf das konkrete Forschungshandeln steht vor allem ein *hohes Maß an Reflexivität* der Forschenden im Vordergrund (v. Unger 2014, 16). Denn trotz der Entwicklung sozialwissenschaftlicher Ethik-Kodizes (z.B. DGS & BDS 2017; BERA 2011; DGfE 2010), welche zentrale forschungsethische Fragestellungen aufgreifen und behandeln, bleibt die Auf-

gabe des Treffens von Entscheidungen hinsichtlich anzuwendender Verfahren und konkreter Vorgehensweisen, sowie des Abwägens und Begründens derselben für alle Umsetzungsschritte eines Forschungsvorhabens bestehen (v. Unger 2014, 16).

Die folgenden Ausführungen geben einen Einblick in die verschiedenen Phasen des Beziehungsaufbaus im Forschungsprozess. Die Erläuterungen in diesem Kapitel beziehen sich auf jene Erfahrungen, die die Autorinnen im Rahmen der Umsetzung des FWF-Projektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ gewonnen haben.

Beziehung im Forschungsprozess wird ...



Abb.1: Phasen des Beziehungsaufbaus im Forschungsprozess

Die Beziehung wird aufgebaut

Der Beziehungsaufbau beginnt mit dem *Zugang ins Forschungsfeld*, wobei sowohl der physische als auch der emotionale Zugang gemeint ist. Im Gegensatz zu Wolff (2012, 340), der neben dem physischen den sozialen Zugang als zweiten Weg ins Forschungsfeld nennt, präferieren wir den Begriff des emotionalen Zugangs, um die Bedeutung der emotionalen Aspekte zwischen Forschenden und Teilnehmenden zu betonen. Der erfolgreiche Zugang ins Forschungsfeld ist eine zentrale Aufgabe qualitativer Forschung, denn ohne die Meisterung des Zugangs, der Überwindung von Gatekeepern und der Motivierung von potenziellen Teilnehmer*innen ist Forschung nur schwer realisierbar (vgl. Hubmayer u.a. 2018, 324ff.). Beziehung spielt dabei eine wesentliche Rolle, weswegen Wolff (2012, 337) die mit dem Forschungszugang verbundenen Probleme auch als „*Beziehungsproblem[e]*“ bezeichnet. Die Auseinandersetzung mit der Frage des physischen und emotionalen Feldzuganges ist nicht zuletzt deshalb lohnenswert, weil die Art und Weise, wie der Zugang realisiert werden konnte, zentrale Charakteristika des Feldes widerspiegelt (vgl. Lüders 2012, 392) und „eigene Erkenntnismöglichkeiten“ (Wolff 2012, 336) eröffnet. Ziel des Forschungsprojektes ist es, die Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung sowie deren Eltern/Familien mit verschiedenen professionellen Unterstützer*innen am Übergang von der Pflichtschule in weitere (Aus-)Bildung, Beruf oder Beschäftigung zu erheben.

Der Feldzugang hat klar gezeigt, dass das dafür relevante Forschungsfeld in Wien durch eine besondere Heterogenität der Zielgruppe (Gender, Alter, Behinderung, Setting, sozio-ökonomischer Hintergrund, etc.), der Übergangsmöglichkeiten/-verläufe sowie durch breite Fächerung der professionellen Angebotslandschaft zur Unterstützung des Übergangs geprägt ist. Mit den verschiedenen Angeboten gehen auch unterschiedliche Professionist*innen einher, die mit den Jugendlichen je nach Projektdauer kürzer oder länger zusammenarbeiten und hierbei beratend tätig sind. Für eine erfolgreiche Beratung ist nach Walter und Hirschfeld (2013, 117) Beziehung eine „grundlegende, notwendige Bedingung“, die es während der Zusammenarbeit zu reflektieren gilt, damit die professionellen Unterstützer*innen für die Jugendlichen als bedeutungsvoll angesehen werden (vgl. ebd., 131).

Wenn es um den Beziehungsaufbau geht, stellt sich darüber hinaus die Frage über wen, also über welche Gatekeeper die Beziehung zu den Teilnehmenden initiiert wurde. Im Rahmen des FWF-Projektes wurden verschiedene Wege beschritten, um Jugendliche mit Behinderung und deren Eltern direkt zu erreichen. Der Weg führte aber dennoch meist über *institutionelle Gatekeeper*, indem uns z.B. Schulen zu einem Elternabend eingeladen haben oder wir in einem Verein vor Jugendlichen sprechen konnten. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn der Übergang von der Schule in weiterführende (Aus-)Bildung, Beruf oder Beschäftigung kennzeichnet sich durch den Wechsel von einem in das nächste institutionelle System (vgl. Miethe & Dierckx 2014, 20). Demnach ist auch die Samplerekrutierung am Übergang – wenn nicht auf persönliche Kontakte zurückgegriffen werden soll – zumeist an institutionsnahe Einrichtungen geknüpft. Um nicht von einer Institution als Gatekeeper abhängig zu sein und um die von Buchner (2008, 518) thematisierten Risiken zu minimieren (bspw. Gatekeeper bestimmen, ob in der Organisation und mit wem geforscht werden darf), wurde ein breiter und vielseitiger Zugang ins Forschungsfeld gewählt und etwa beim Teilnehmer*innen-Aufruf auch auf neue Medien (Internet) zurückgegriffen (vgl. Hubmayer u.a. 2018, 325f.). Es hat sich herausgestellt, dass neben den Institutionen *Eltern* wichtige Gatekeeper sind, insbesondere dann, wenn Jugendliche noch minderjährig sind und deren Erlaubnis zur Teilnahme von den Eltern abhängt.

Die ersten *Vorgespräche*, die terminlich vereinbart werden und nicht wie z.B. an einem Elternabend schnell zwischen Tür und Angel stattfinden, geben dann die Möglichkeit mit der nötigen Zeit und Ruhe den potenziellen Teilnehmenden das Projekt vorzustellen und sich kennenzulernen. Im Falle des FWF-Projektes kommt hinsichtlich der Vorgespräche eine interessante Komponente hinzu: Die Gespräche wurden niemals von einer Forscherin alleine geführt, sondern es waren immer mindestens die beiden Projektmitarbeiterinnen und in vielen Fällen auch die Projektleitung anwesend. Rückmeldungen der später interviewten Personen machten uns auf die *Bedeutung der Beziehung im Forschungsteam* aufmerksam,

denn für viele Teilnehmenden war der wertschätzende und kollegiale Umgang innerhalb des Forschungsteams Grund bzw. Motivation für die spätere Teilnahme. Demnach gilt es nicht nur die Beziehung zu den Teilnehmer*innen, sondern auch die Beziehung im Forschungsteam zu reflektieren (jede*r Forscher*in für sich, aber auch durch gemeinsame Gespräche im Team). Dies ist insofern von Bedeutung, als das Ziel von Forschung die erfolgreiche Kooperation zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen ist und die Beziehung unter den einzelnen Personen dabei eine wichtige Bedingung für eine gelingende Zusammenarbeit darstellt (Felbermayr u.a. 2018).

Die Beziehung verfestigt sich

Das Unterzeichnen der – wie in unserem Fall – abgestuften⁹ Einwilligungsklärung ist Voraussetzung, damit sich Beziehung im Rahmen von Forschung weiter verfestigen kann. Zusätzlich zu den Einwilligungserklärungen für Jugendliche und Eltern gibt es ein Informationsblatt. Beide Dokumente müssen im Sinne einer fortlaufenden Einwilligung vor jedem Interview und RT immer wieder von den Teilnehmenden unterzeichnet werden. Vorgespräche, die je nach Bedarf auch mehrfach stattfinden, sind unseres Erachtens eine wichtige Voraussetzung für eine bewusste Teilnahmeentscheidung, da sie Raum und Zeit für Nachfragen aller Art ermöglichen (Hubmayer u.a. 2018, 326ff.). Der Ort der Interviews wurde den Teilnehmenden frei gestellt und so fanden viele Gespräche am Institut für Bildungswissenschaft (Universität Wien), aber auch in den privaten Räumen von Familien statt. Durch die *Interviews*, die nach der Methode des „intensive interviewing“ (Charmaz 2014) geführt wurden, verfestigte sich die Beziehung zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen weiter. Mit den Aufgaben bzw. Herausforderungen von Interviewer*innen beschäftigt sich Hermanns (2012, 364) in seinem Artikel und verweist dabei u.a. auf seine*ihre Doppelrolle, die sich durch „Empathie“ einerseits und „absichtlicher Naivität“ andererseits charakterisiert. Hinsichtlich der Befragung von Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen sind zusätzliche Überlegungen notwendig, die etwa Buchner (2008) für Menschen mit sog. geistiger Behinderung aufzeigt.

Neben der Beziehung zu den befragten Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern verfestigen sich ebenso die „Grenzbeziehungen“ (Wolff 2012, 342), also die Beziehungen von den Forscher*innen zu den Gatekeepern. Dies geschieht im Rahmen des FWF-Projektes z.B. durch das Versenden von Glückwünschen und noch deutlicher aber durch die Teilnahme von einigen Gatekeepern im Projektbeirat¹⁰.

9 Die Einwilligungserklärung besteht aus verschiedenen thematischen Blöcken. Die Teilnehmenden können bei den einzelnen Punkten zwischen „Stimme zu“ und „Stimme nicht zu“ wählen.

10 Der Projektbeirat besteht aus strategischen Partner*innen aus dem Bildungs- Sozial- und Beschäftigungsbereich, siehe Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>.

Die Beziehung wird auf die Probe gestellt

Innerhalb des ersten Projektjahres fanden neben den Interviews auch die ersten *Reflecting Teams* mit Jugendlichen¹¹, Eltern und professionellen Unterstützer*innen statt. In diesen vierstündigen Teams treffen sich die einzelnen Mitglieder mit den Forscherinnen, um in der Funktion als Ko-Forschende über Themen, die sich aus den Interviews ergeben, zu sprechen. Ziel dieser Treffen ist die partizipative Theoriegenerierung und -validierung sowie das Planen des weiteren Forschungsvorgehens (Fasching u.a. 2017b, 316f.). Diese Gruppentreffen gehen aber über das gemeinsame Besprechen von Themen hinaus, denn ein Reflecting Team kennzeichnet sich durch die dabei von den Teilnehmer*innen stattfindende Reflexion über Reflexion (Andersen 2011). Personen, die sich zuvor noch nicht kennen, treffen dabei aufeinander und bringen ihre je individuellen Erwartungen und Hoffnungen an die ersten Gruppentreffen mit. Was, wenn wir als Forschungsteam diese Erwartungen nicht erfüllen können und dies in weiterer Folge zu einer Absage betreffend weiterer RT-Teilnahmen führt? Oder Personen auf Grund der Erfahrungen im ersten RT nicht mehr am Projekt teilnehmen möchten und die Arbeitsbeziehung beenden? In der Auseinandersetzung mit Fragen wie diesen entschieden wir uns dazu, den Teilnehmer*innen der RTs in einer Eröffnungsrunde die Möglichkeit zu geben, über Teilnahmemotivation sowie Erwartungen zu sprechen. Dadurch konnten wir etwaige Missverständnisse ansprechen und erneut auf die Intention des Projektes verweisen.

Auf die Probe wird die Beziehung seitens der Forscherinnen zu den Teilnehmenden auch bei der *Datenauswertung* gestellt. Man lernt die Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern im Laufe des Projektes durch die Interviews sowie RTs immer besser kennen und entwickelt so eine gewisse Meinung über diese Personen. Diese Bilder im Kopf der Forscher*innen werden bei der Auswertung mit der konstruktivistischen Grounded Theorie Methodologie (Charmaz 2014) auf die Probe gestellt. Über die verschiedenen Auswertungsschritte, *initital coding* und *focused coding*, soll das Datenmaterial aufgebrochen und so der dahinterliegende Sinn freigelegt werden. Dadurch lernt man auch die interviewten Personen neu kennen und nicht immer deckt sich dies mit dem ersten, vordergründigen Eindrücken von der Person. Als Forscher*in gilt es diese, Differenzen zuzulassen und in Form von Memos oder in gemeinsamen Gesprächen im Forschungsteam zu reflektieren.

11 Im Rahmen ihrer Masterarbeit beschäftigt sich etwa Schelch (2018) mit dem Einsatz von RTs zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess.

3 Konklusion

Die Ausführungen haben deutlich gemacht, dass pädagogische Beziehungen sowohl im Rahmen des individuellen Übergangsplanungs-Prozesses von jungen Menschen einerseits sowie zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen im Forschungskontext andererseits eine zentrale Rolle einnehmen und deshalb eine reflexive Haltung zur Beziehungsgestaltung geübt werden sollte. Aus unserer Sicht sind folgende vier Punkte für eine bestmögliche „Beziehungsarbeit“ im pädagogischen Setting als auch im Forschungskontext relevant:

1. Die Gewährleistung von weitest möglicher **Transparenz** bezüglich der Zielsetzung, Rahmenbedingungen, Methoden sowie hinsichtlich der Art der Beziehung zwischen den Beteiligten und ihren Rollen im Arbeits- bzw. Forschungsprozess und Forschungskontext,
2. damit einhergehend das Bemühen um eine **gemeinsame Sprache**, auch unter Verwendung geeigneter kommunikationsunterstützender Materialien, um etwa ein freiwilliges, informiertes Einverständnis zur Teilnahme an einem Forschungsprojekt sicherzustellen,
3. damit verbunden die **Zusammenarbeit und der Austausch mit Expert*innen** zur Erweiterung des eigenen Fachwissens,
4. und die **Entwicklung von Sensibilität** gegenüber potentiellen Abhängigkeiten bzw. Machtverhältnissen in Beziehungen und das Bemühen um deren Reduzierung durch verstärkte **Einbeziehung** der Teilnehmenden.

Aufgrund der vielfältigen Herausforderungen für Kooperationen einerseits in der konkreten praktischen Übergangsberatung mit Jugendlichen mit Behinderung, ihren Eltern und andererseits im Forschungsprozess, kann der Beziehungsaspekt als Qualität sicherndes Merkmal besonders herausgestrichen werden.

„Dabei ist auch bewusst zu machen, dass gelingende Interaktionen auf der Beziehungsebene eine inklusive Dimension aufweisen, da sie Ausgrenzungen in alltäglichen Interaktionen entgegenwirken und leibliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklungen und Zugehörigkeit fördern“ (Prenzel 2013, 13f.).

Literatur

- Andersen, T. (2011) (Hrsg.): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. 5. Auflage. Dortmund: Verlag Modernes lernen (= Systematische Studien Band 5).
- Anderson, H. & Goolishian, H. (1992): Der Klient ist Experte: Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens. In: Zeitschrift für systemische Therapie, 10. Jg., H. 3, 176-189.
- Bacon, J. K. & Causton-Theoharis, J. (2013): 'It should be teamwork': a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. In: International Journal of Inclusive Education 17 (7), 682-699.

- Becker-Textor, I. (2006): Kooperation. In: R. Ousset (Hrsg.): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim und Basel: Beltz, 232-234.
- BERA - British Educational Research Association (2011): Ethical Guidelines for Educational Research. Online unter: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011> (Abrufdatum: 28.03.2018).
- Brandl-Nebehay, A. (2003): Zuhören verbindet – Die therapeutische Beziehung im Spiegel lösungsorientierter und narrativer Ansätze. In: Systeme. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften, 17. Jg., H. 2, 197-210.
- Buchner, T. (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.): Begegnung und Differenz. Menschen - Länder - Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 516-528.
- Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. 2nd Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Defur, S. H., Todd-Allen, M. & Getzel, E. E. (2001): Parent Participation. The Transition Planning Process. In: Career Development for Exceptional Individuals 24 (1), 19-36.
- Dern, W. & Hanses, A. (2001): Berufsfindung und Biografie – Biografische Diagnostik als Zugang zu den Sinnhorizonten und Ressourcen der Menschen in der beruflichen Rehabilitation. In: Rehabilitation, 40. Jg., 289-303.
- Detamore, M. (2010): Queer(y)ing the Ethics of Research Methods: Towards a Politics of Intimacy in Researcher/Reserached Relations. In: K. Browne & C. J. Nash (Eds.): Queer Methods and Methodologies. Intersecting Queer Theories and Social Science Research. Farnham and Burlington: Ashgate, 167-182.
- DGFE - Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2010): Ethikkodex. Online unter: http://www.ethikdiskurs.de/fileadmin/user_upload/ethikdiskurs/Themen/Berufsethik/Soziale_Arbeit/Ethikkodex_2010_PaedagogInnen.pdf (Abrufdatum: 28.03.2018).
- DGS & BDS - Deutsche Gesellschaft für Soziologie und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (2017): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS): Online unter: <http://www.sozioologie.de/de/die-dgs/ethik/ethik-kodex.html> (Abrufdatum: 28.03.2018).
- Fasching, H. (2018): Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In: G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Springer VS Verlag, 853-878.
- Fasching, H. (2012): Career counseling at school for placement in sheltered workshops? In: British Journal of Learning Disabilities 42 (1), 52-59.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2017a): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen (Rubrik Aktuelle Forschungsprojekte). In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86. Jg., H. 3, 248-249.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2017b): Forschungsnotiz. In: SWS Rundschau, 57. Jg., H. 3, 303-323.
- Fasching, H. & Fülöp, Á. (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): Inklusive Übergänge - Inclusive Transitions: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-93.
- Felbermayr, K., Hubmayer, A. & Fasching, H. (2018): Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule-(Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen: Barbara Budrich, 167-180.

- Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (2012): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Gieseke, W. & Stimm, M. (2018): Emotionen als Einflussgröße auf Bildungsentscheidungen in der Beratung. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer VS, 357-374.
- Hiller, G. G. (1989): *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen*. Langenau: Vaas.
- Hermanns, H. (2012): Interviewen als Tätigkeit. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 360-368.
- Hildenbrand, B. & Welter-Enderlin, R. (1998): Einleitung. Die emotionale Rahmung beraterischer und therapeutischer Prozesse im Kontext der Entwicklung der systemischen Therapie. In: R. Welter-Enderlin & B. Hildenbrand (Hrsg.): *Gefühle und Systeme. Die emotionale Rahmung beraterischer und therapeutischer Prozesse*. Heidelberg: Carl Auer Verlag, 7-16.
- Hopf, C. (2012): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 589-600.
- Hubmayer, A., Felbermayr, K. & Fasching, H. (2018): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards. In: E. Feyerher, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, Ch. Kladnik, M. Leibetseder, R. Wimberger (Hrsg.): *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 323-330.
- Kennedy, H., Landor, M. & Todd, L. (2011): *Video Interaction Guidance. A relationship-based intervention to promote attunement, empathy and wellbeing*. London and Philadelphia: Kingsley Publishers.
- Ludewig, K. (2002): *Leitmotive systemischer Therapie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ludewig, K. (2001): „Junge Menschen lügen nicht, Erwachsene dagegen sehr.“ Über den Umgang mit Selbstverständlichkeiten und Besonderheiten in der Therapie mit Jugendlichen In: W. Rott- haus (Hrsg.): *Systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. Heidelberg: Carl Auer Verlag, 162-184.
- Lüders, C. (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 384-401.
- Miethe, I. & Dierckx, H. (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, 19-37.
- NEBA (2018): NEBA-Leistungen. Online unter: <https://www.neba.at/> (Abrufdatum: 10.10.2018).
- Pregel, A. (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- Schell, B. (2018): *Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung*. Universität Wien: Masterarbeit [unveröffentlicht].
- Soriano, S. (2006): *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Todd, L. (2017): Exploring collaboration in transition planning through video interaction guidance. In: H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): *Inklusive Übergänge - Inclusive Transitions: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-93.
- Todd, L. (2007): *Partnerships for Inclusive Education. A critical approach to collaborate*

- working. London and New York: Routledge.
- Turnbull, A., Turnbull, H. & Erwin, E. J., Soodak, L.C. & Shogren, K.A. (2011): *Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and trust*. 6th Edition. Upper Saddle River: Pearson Merrill/Prentice Hall.
- v. Unger, H. (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen*. In: H. v. Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung*. Wiesbaden: Springer.
- Walter, S. & Hirschfeld, H. (2013): *Relevanz von Beziehungen als Grundlage der Übergangsberatung*. In: A. Walther & M. Weinhardt (Hrsg.): *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 115-134.
- Wolff, S. (2012): *Wege ins Feld und ihre Varianten*. In: U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 334-349.

IV. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im Kontext tertiärer Bildung und Arbeit

Matthias Huber und Claude Muller

Beziehung als Voraussetzung partizipativer Forschung

Zusammenfassung:

Der vorliegende Beitrag diskutiert die konstitutive Rolle von Beziehung und Beziehungsgestaltung im Kontext partizipativer Forschung. Ausgehend vom (1) aktuellen Anstieg partizipativer Forschungsbemühungen innerhalb der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften werden zu Beginn des Beitrags (2) die Grundannahmen und Axiome der Partizipation kritisch in den Blick genommen. Im nächsten Schritt (3) wird exemplarisch, entlang eines multi-methodischen und partizipativen Forschungsprojekts, das sich mit der Bedeutung von Emotionen und emotionalen Markierungen für Bildungslaufbahnentscheidungen auseinandersetzt, die zentrale Bedeutung von Beziehung veranschaulicht. (4) Durch die Analyse institutioneller, methodologischer und interpersoneller beziehungstheoretischer Perspektiven wird dabei deutlich, dass die konsequente und systematische Berücksichtigung, Antizipation und Reflexion der unterschiedlichen, miteinander verwobenen Beziehungsebenen unabdingbar für eine gelungene partizipative Forschungspraxis sind. Zudem wird gezeigt, dass diese Berücksichtigung in weiterer Folge die Überwindung forschungsethischer Herausforderungen sowie methodologischer Problemlagen, die mit einem partizipativen Forschungsansatz einhergehen, ermöglicht. Abschließend wird daher (5) auf die zentrale Bedeutung der pädagogischen Beziehung für die Ermöglichung von Bildungsprozessen in Theorie und Praxis und somit auf die Notwendigkeit einer spezifischen Aufmerksamkeitszentrierung als Voraussetzung partizipativer Forschung verwiesen.

Abstract:

This paper discusses the constitutive character of relationships and relationship building within participatory research. Observing that there are (1) growing efforts toward participatory research designs within the humanities and social sciences, this paper starts (2) with a critical approach to the foundations and axioms of participation in general. In a following step, (3) the crucial significance of relationships is highlighted along the example of a multi-method participatory research project that examines the importance of emotions and emotional markers within educational decision-making processes. (4) Subsequently, the analysis of the institutional, methodological and interpersonal perspectives on relationships

illustrates that a consequent and systematic consideration, anticipation and reflection of those different but connected relationship levels are inevitable for an efficient participatory research practice. Additionally, this paper considers these actions as a possibility for overcoming ethical challenges as well as methodological shortcomings that come along with a participatory research approach. Therefore, the paper finally highlights (5) the educational relationship as an initiator for any processes that can be understood as personal formation and thus emphasizes the necessity of devoting specific attention towards relationships as a requirement for participatory research.

1 Zur Forderung nach partizipativer Forschung

In den vergangenen Jahren wird der Bedeutung partizipativer Forschung besondere Aufmerksamkeit zuteil. Disziplinübergreifend finden sich wissenschaftliche Studien und Forschungsprojekte, die den Anspruch erheben, partizipativ zu arbeiten. Gemeint ist damit das Bestreben, die Differenz von Forschungsobjekt und Forschungssubjekt aufzuheben bzw. nicht über, sondern mit Personen und Personengruppen gemeinsam zu forschen und jene in den Forschungsprozess miteinzubeziehen. Der Grad der Partizipation wird dabei am Grad der Mitbestimmung respektive an der jeweiligen Entscheidungshoheit festgemacht. Auch wenn die partizipative Forschung bereits auf eine 30-jährige Tradition zurückblicken kann, so scheint speziell im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschungsbemühungen sowie im Bereich der Gesundheitsforschung und Pflegewissenschaft das Label der „Partizipation“ aktuell eine besondere Konjunktur zu erleben. Dies zeigt sich mitunter an der Vergabe von Fördermitteln, der Ausschreibung von wissenschaftlichen Projektstellen sowie an der Publikationslandschaft im Kontext qualitativer Forschungsmethoden, die ein vermehrtes Interesse an partizipativen Einsätzen erkennen lassen. Innerhalb der Bildungswissenschaft, und insbesondere im Kontext der Inklusiven Pädagogik, finden sich dementsprechend zahlreiche Studien und Forschungsprojekte, die einem partizipativen Forschungsdesign folgen. Auch wenn die Forderung nach mehr partizipativ gestalteten Forschungszugängen im Kontext von Bildung, Erziehung und Unterricht auf den ersten Blick plausibel erscheint, so ist sie für manche Kritiker nur schwer mit einem traditionellen Wissenschaftsverständnis und den klassischen Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung vereinbar. Dies liegt einerseits daran, dass die Einbeziehung der beforschten Personen in den Forschungsprozess mit einer Reihe an methodologischen Schieflagen einhergeht und andererseits, dass der Tradition der partizipativen Forschung das Vorurteil anhaftet, ideologisch zu sein und Wissenschaft für politische Zwecke zu instrumentalisieren. Daher soll im Folgenden exemplarisch, anhand eines multi-methodischen und partizipativen Forschungsprojekts, verdeut-

licht werden, dass partizipative Forschungsdesigns, unter Berücksichtigung von spezifischen, methodologischen und forschungsethischen Voraussetzungen, sehr wohl wissenschaftlichen Standards gerecht werden und ihnen nicht zwangsläufig ideologische Motive zugrunde liegen; im Gegenteil, Beziehung und Beziehungsgestaltung als Voraussetzung partizipativer Forschung – so die zentrale These des vorliegenden Artikels – verdeutlichen das ihr innewohnende pädagogische Potential und ihre (bildungs-)wissenschaftliche Relevanz.

2 Grundlagen und Axiome der partizipativen Forschung

Der Fachterminus Partizipation hat seinen etymologischen Ursprung im lateinischen Wort *partem capere*. Alltagssprachlich lässt er sich mit Teilhabe, Teilnahme, Mitwirkung, Mitentscheidung oder Mitbestimmung übersetzen. Teilhabe im Sinne von Einbindung oder Einbeziehung steht laut Janzen (1976, 24) somit im „dialektischen Gegensatz“ zum Isolationsbegriff. Erstmals wurde er innerhalb politischer Programme und Demokratie-Diskursen in den 1970er Jahren verwendet (vgl. Moser 2010, 71). Seit der Jahrhundertwende wird der Partizipationsbegriff darüber hinaus in zahlreichen wissenschaftlichen Disziplinen gebraucht. Innerhalb der Erziehungswissenschaft steht er als „pädagogisches Konzept“ (Kappler 2006, 5) bspw. neben Begriffen wie „bürgerschaftliches Engagement“, „Ehrenamt“ und „Peer-Education“ (Moser 2010, 71). Zudem ist er in zahlreichen Gesetzestexten verankert (vgl. Moser 2010, 115). So wird Jugend- und Kinderpartizipation bspw. in der Sozialgesetzgebung zur Kinder- und Jugendhilfe als Recht anerkannt. Mit Blick auf den Ursprung von Partizipation und die darin enthaltene Zielsetzung, nämlich „die Beteiligung verschiedener Gruppen, deren gesellschaftliche Integration gefördert werden soll“ (Moser 2010, 71), muss der Partizipationsbegriff immer auch politisch und normativ gedacht werden. Dementsprechend lässt sich auch eine gewisse Nähe zum Emanzipationsbegriff erkennen. So wurde Partizipation in den 1970er Jahren als erforderliches Kriterium für gelingende Emanzipation konstatiert (vgl. Kappler 2006, 6). Umgekehrt wird Emanzipation innerhalb des partizipativen Forschungsansatzes namens *Participatory Action Research*, auf den später noch eingegangen wird, als primäres Forschungsziel formuliert (vgl. von Unger 2014, 21). Das Streben nach und das Recht zur Partizipation im Sinne einer aktiven Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beinhaltet somit, vor allem für Personen, die am Rande der Gesellschaft stehen, eine Möglichkeit zur Emanzipation. Gleichzeitig aber erscheint es notwendig, das emanzipatorische Moment innerhalb der Partizipation etwas differenzierter zu betrachten. Kappler (2006, 41) unterscheidet zwischen einem *affirmativen* und einem *kritischen* Emanzipationsbegriff, wobei unter dem ersten „Emanzipation als Endzustand und feste Utopie“, unter dem zweiten „Emanzipation als Prozess und unvollende-

te Utopie/Reflexion“ verstanden wird. In beiden Fällen kann Partizipation immer nur begrenzt zur Emanzipation führen, da vorherrschende Machtstrukturen nie gänzlich aufgelöst werden können. Die Tatsache, dass Partizipation selten von den betroffenen Personen selbst initiiert wird, sondern vielmehr von Personen, die sich in einer dominanten oder privilegierten Position befinden, spricht überdies gegen die Möglichkeit einer gänzlichen Enthierarchisierung.

Partizipative Forschung meint zunächst die gemeinsame Forschung mit den Forschungspartner*innen. Als solche werden jene Personen bezeichnet, die aus der erforschten Lebenswelt stammen und am (gesamten) Forschungsprozess partizipieren. Zentrale Annahme hierbei ist, dass „gerade die Differenz zwischen akademischer Weltsicht und der Weltsicht der ForschungspartnerInnen“ (Bergold & Thomas 2012) ein hohes Potential für den Erkenntnisgewinn beinhaltet. Oftmals stehen in partizipativen Forschungsdesigns eben gerade jene Personengruppen im Zentrum, deren Teilhabe innerhalb der Gesellschaft nicht zufriedenstellend oder gleichberechtigt ist. In den letzten Jahren waren es in erster Linie Menschen mit Behinderungen (Oliver 1997; Buchner u.a. 2011), mit Krankheiten (Gray u.a. 2000; Parry u.a. 2009) oder mit Flucht- und Migrationshintergrund (Access Alliance 2008; Green & Kloos 2009), die an sozialwissenschaftlichen und medizinischen Studien „partizipierten“. Innerhalb politik- und erziehungswissenschaftlicher Literatur lassen sich zudem vermehrt Forschungsprojekte mit Kinder- und Jugendpartizipation finden (vgl. Moser 2010; Wöhrer & Höcher 2012; Huber 2019).

„Ein grundlegendes Anliegen der partizipativen Forschung ist es, durch Teilhabe an Forschung mehr gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.“ (von Unger 2014, 1) Somit leisten Forscher*innen im Rahmen partizipativer Forschung nicht nur einen integrativen Beitrag, sondern erheben überdies den nicht unumstrittenen Anspruch, an der gesellschaftspolitischen Lage etwas zu verändern. Daraus ergibt sich laut Hella von Unger (2014) eine doppelte Zielsetzung der partizipativen Forschung: (1) Die des adäquaten Erkenntnisgewinns im Sinne des Verstehens und (2) die der politischen oder gesellschaftlichen Veränderung (vgl. von Unger 2014). Dieser Anspruch verleiht dem partizipativen Forschungsstil eine praxisbezogene, politische und normative Konnotation, was wiederum viele Kritiker dazu veranlasst, ihm seine Wissenschaftlichkeit abzusprechen. Allerdings erheben nicht alle partizipativen Forschungsdesigns gleichzeitig ideologische Ansprüche. Wie sich partizipative Forschung letztendlich gestaltet, hängt von Forschungsgegenstand, Erkenntnisinteresse und dem spezifischen methodischen Design ab. Demzufolge ist „partizipative Forschung“ als Sammelbegriff zu verstehen, unter dem sich eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze wiederfinden, die sich hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Methodologie stark unterscheiden.

Innerhalb der Erziehungswissenschaft scheinen vor allem *Participatory Action Research* (PAR) und *Community-Based Participatory Research* (CBPR) gängi-

ge Ansätze zu sein. Erste wesentliche Unterschiede zwischen diesen und anderen Ansätzen lassen sich auf der Ebene der Zielsetzung identifizieren. Während die Veränderung der Praxis eine zentrale Stellung innerhalb der *Action Research* (Grant 2008) oder der *Community-Based-Participatory Research* (von Unger 2012) einnimmt, kommt diesem Aspekt in anderen Forschungsdesigns nur eine untergeordnete Bedeutung zu. Ein zweiter wesentlicher Unterschied im Kontext partizipativ gestalteter Forschungsvorhaben ist das Ausmaß an Partizipation innerhalb der Forschungsdesigns. Chung & Lounsbury (2006) unterscheiden verschiedene Grade an Partizipation, wobei im Kontext partizipativer Forschung die Formen der *mutual consultation* und *empowering co-investigation* relevant erscheinen. Unter ersteren verstehen sie die „länger wählende Zusammenarbeit von WissenschaftlerInnen mit Community-Mitgliedern, z.B. in Form eines Projektbeirates“ (Chung & Lounsbury 2006; zit.n. von Unger 2014, 39), wobei die Position der Forschungspartner*innen als eine für das Forschungserkenntnis relevante anerkannt wird, das finale Entscheidungsrecht allerdings bei den Forscher*innen liegt. Die zweite Form der *empowering co-investigation* ist eine konsequentere und meint die „gleichberechtigte Zusammenarbeit von ForscherInnen und Community-Partnern z.B. in Form einer partizipativen Studie“ (Chung & Lounsbury 2006; zit.n. von Unger 2014, 39). Wright u.a. (2010) unterscheidet zwischen Momenten der „Nicht-Partizipation“; „Vorstufen der Partizipation“; „Partizipation“; und „Geht über Partizipation hinaus“ (siehe Abbildung unten). Bergold & Thomas (2012) sehen das radikaler und vermerken kritisch, dass ein Forschungsdesign, das keine absolute Partizipation innerhalb Entscheidungsprozesse ermöglicht, nicht den Anspruch erheben darf, partizipativ zu sein.

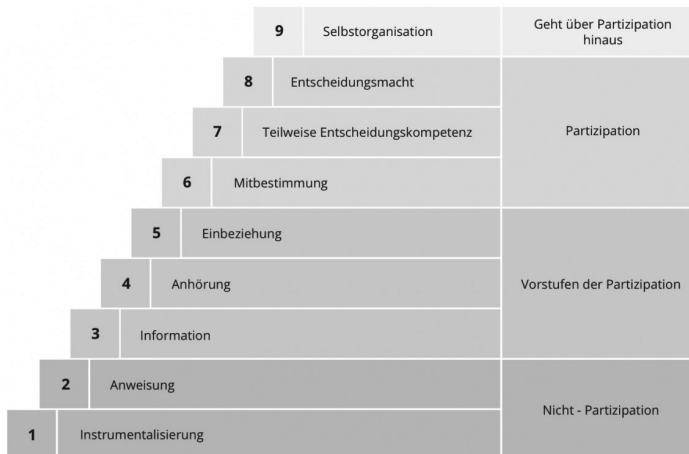


Abb. 1: Stufenmodell der Partizipation (Wright u.a. 2010)

Auch wenn hier nur kurz auf die unterschiedlichen Ansätze eingegangen werden konnte, sei dennoch auf die hohe Heterogenität innerhalb der partizipativen Forschungslandschaft hingewiesen. Zentral scheint jedenfalls für die meisten Autoren innerhalb der Diskussion der Grad oder das Maß an Partizipation und Mitbestimmung zu sein.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich innerhalb partizipativer Forschung sowohl aus der Abhängigkeit von den Forschungspartner*innen als auch aus der methodischen Komplexität dieses Forschungsstils Hürden ergeben, die zusätzliche Fähigkeiten auf Seiten der Forscher*innen verlangen als dies bei anderen, eine Hierarchie begünstigenden Forschungsstilen der Fall ist. Dies zeigt sich besonders in der Beschreibung des relationalen Verhältnisses aller im Prozess beteiligten Personen und dem Anspruch durch die Teilhabe an Forschung auch Teilhabe und Mitbestimmung im Kontext gesellschaftlicher Verhältnisse zu ermöglichen. Dieser emanzipatorische und aufklärerische Anspruch geht mit der leitenden Idee des gemeinsamen Erklärens, Verstehens, Interpretierens und gleichberechtigten Entscheidens einher und verweist somit auf einen interdependenten und nicht aufzulösenden Konnex zwischen Personen und Personengruppen. Diese Problemlagen und Herausforderungen können unter dem Aspekt der „Notwendigkeit der Beziehungsgestaltung“ zusammengefasst werden, was zur leitenden Annahme führt, dass Beziehung und Beziehungsgestaltung nicht nur zentrale Stellgrößen, sondern notwendige Voraussetzungen für das Gelingen partizipativen Forschung sind. Im Folgenden soll diese These anhand eines exemplarischen Zugangs problematisiert werden. Hierzu wird nachfolgend ein Forschungsprojekt vorgestellt, dem ein partizipatives Forschungsdesign zugrunde liegt und dessen Erkenntnisinteresse auf die Notwendigkeit eines solchen Forschungszugangs verweist.

3 EMOTISION als Beispiel eines partizipativen und multi-methodischen Forschungsansatzes

Das Forschungsprojekt EMOTISION ist eine partizipative und multi-methodische Studie, die am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien angesiedelt ist. Das zentrale Erkenntnisinteresse des Projekts ist es, die Bedeutung von Emotionen und emotionalen Markierungen für Bildungslaufbahnentscheidungen von Schüler*innen am Übergang von der Sekundarstufe II in die tertiäre Bildung herauszuarbeiten. Emotionale Markierungen werden dabei verstanden als die bewusste und nicht-bewusste Bewertung von Vorstellungsbildern, Erfahrungen und Repräsentationen der eigenen Lebens- und Lerngeschichte (vgl. Huber 2018, 101). Neben der zentralen Forschungsfrage nach (a) dem Einfluss von emotionalen Markierungen auf Bildungslaufbahnentscheidungen am Übergang werden im Projekt des Weiteren folgende Teilaspekte untersucht: (b) die subjektiv

erlebten Einflussfaktoren von emotionalen Markierungen im Kontext der eigenen Lebens- und Lerngeschichte, (c) die Intensität und Valenz emotionaler Qualitäten sowie (d) die bildungsbiographischen Funktionen bzw. Folgen von emotionalen Markierungen. Dementsprechend ist das wissenschaftliche Arbeitsziel des Forschungsprojekts, neben der fundierten, theoretischen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Emotionen für Bildungsverläufe, die empirische Erhebung der Konstitution, Genese und Funktionsweise von emotionalen Markierungen bei Schüler*innen am Übergang ins junge Erwachsenenalter. Erstmals steht also die subjektive Perspektive bzw. das individuelle Erleben der Emotionen jener Schüler*innen im Zentrum der pädagogischen Übergangsforschung, die sich zum Zeitpunkt des Forschungsvorhabens in einem entwicklungstheoretisch äußerst bedeutsamen Übergangsprozess befinden. Des Weiteren ermöglicht das Projekt einen empirischen Blick auf die Bedeutung von Emotionen für Entscheidungsfindungsprozesse und Bildungslaufbahnentscheidungen sowie auf die Dynamik und Beschaffenheit von emotionalen Markierungen bzw. auf die subjektiv erlebten Einflussfaktoren und Vorstellungsbilder, die jene emotionalen Bewertungen im Laufe des Lebens mitbestimmen.

Um dem leitenden Erkenntnisinteresse und den zentralen Forschungszielen von EMOTISION gerecht zu werden, werden innerhalb des Projekts unterschiedliche Ebenen der Datenerhebung und -auswertung berücksichtigt und in einem multimethodischen Forschungsansatz miteinander verschränkt. Der gewählte Mixed-Methods-Ansatz orientiert sich an der „komplexen (*offenen*) Designform“ (vgl. Kuckartz 2014, 90) des „fully integrated mixed designs“ (Teddle & Tashakkori 2009, 139), das im Vergleich zu klassisch parallelen Designs eine Verbindung einzelner Datenstränge während der Analyse erlaubt und die dynamische und interaktive Integration der einzelnen Methoden zu jedem Zeitpunkt des Forschungsprozesses ermöglicht. Dementsprechend verortet sich das Forschungsdesign methodologisch in der Tradition des „dialektischen Pluralismus“ (vgl. Johnson 2012; Johnson & Schoonenboom 2015), welcher durch einen offen dynamischen Mixed-Methods-Ansatz mit einer pluralen epistemologischen Grundausrichtung dem theoretischen und empirischen Erkenntnisinteresse des Projekts eine solide Theorie der Methode bereitstellt.

Besondere Sorgfalt wurde im Projekt auf das theoretische Sampling gelegt. Teilnehmer*innen der Studie sind zwei Gruppen von Schüler*innen aus zwei renommierten Wiener Gymnasien, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung in der siebten Klasse Oberstufe befanden; insgesamt waren zwölf Schüler*innen der 11. Schulstufe der Sekundarstufe II am Projekt beteiligt. Um einen reibungslosen Ablauf in der Zusammenarbeit mit den Schüler*innen zu ermöglichen, wurde das Forschungsprojekt, dank der Unterstützung der jeweiligen Schulleiter*innen und des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, in den Regelstundenplan der siebenten Klassen implementiert. Dadurch

war es möglich, dass die Schüler*innen im Rahmen eines schulischen Wahlfachmoduls ein Jahr lang kontinuierlich am Forschungsprojekt teilnehmen konnten. Bei der Auswahl der Schüler*innen wurde ein besonderes Augenmerk auf die Berücksichtigung forschungsethischer Gesichtspunkte gelegt: (1) Alle Schüler*innen wurden im Vorfeld im Detail über die Zielsetzung, die Struktur, die Dauer und den Aufbau des Projekts informiert. (2) Durch ein anonymes Online-Anmeldeverfahren mit randomisiertem Auswahlprozess wurde sichergestellt, dass sich die Schüler*innen eigenständig für das Projekt bewerben mussten. (3) Durch die Implementierung des Projekts in den Regelstundenplan der Schulen und die damit einhergehende Vereinbarung mit den Schulleiter*innen, dass die Teilnahme und Mitarbeit am Projekt mit einer positiven Absolvierung des Wahlmoduls im Jahreszeugnis einhergeht, konnte der Leistungsdruck der Schüler*innen minimiert werden. (4) Zudem wurden die Schüler*innen bereits vor Beginn des Projekts über die Sicherstellung von Anonymisierung und Verschwiegenheit aufgeklärt. Mittels einer mehrstufigen Vertraulichkeitsvereinbarung sowie einer detaillierten Einverständniserklärung konnte von Beginn an eine solide Basis des Vertrauens und ein Gefühl der Sicherheit gewährleistet werden. (5) Ebenso wurde dem Anspruch der Regelmäßigkeit Rechnung getragen, indem über den regulären Stundenplan der Schüler*innen kontinuierliche Treffen im Abstand von zwei Wochen sichergestellt wurden. (6) Der Forderung nach Erreichbarkeit und Verfügbarkeit konnte durch ein für das Projekt entwickeltes Online-Kommunikationstool sowie durch eine Messenger-Applikation für Smartphones nachgekommen werden.

Um den partizipativen Charakter und das komplexe Forschungsdesign der Studie nachvollziehen zu können, werden im Folgenden die Methoden der Datenerhebung und jene der Datenauswertung näher beschrieben. Auch wenn Datenerhebung und -auswertung – ganz im Sinne des *fully integrated mixed designs* – in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, lässt sich dennoch eine Erhebungsphase von einer Auswertungsphase unterscheiden; die Schüler*innen waren in beiden Phasen des Projekts zentral involviert. Den Kern des Forschungsprojekts und gleichzeitig Grundbaustein der Datenerhebung bilden fünf konsekutive Workshopeinheiten, die mittels Videographie in einem eigens dafür vorgesehenen Beobachtungslabor über ein 4-Kanal-Videosystems mit zwei integrierten Richtmikrophonen dokumentiert wurden. Die Workshops, bestehend aus unterschiedlichen projektiven und imaginativen Tools, kombiniert mit standardisierten Gruppenreflexionen, waren inhaltlich so aufgebaut, dass sie den Schüler*innen einen hohen Grad an Exploration im Kontext der eigenen Emotionalität abverlangten (vgl. Huber 2017, 252). Aufbau und Inhalt der Workshops wurden in einer Pilotstudie gemeinsam mit einem interdisziplinären Expert*innenteam entwickelt und erprobt. Der inhaltliche Schwerpunkt der Workshops lag auf einer grundlegenden emotionalen Sensibilisierung und Reflexion der bisherigen Bildungslaufbahn (Vergangenheit), der alltäglichen Routinen

und Arbeitsabläufe (Gegenwart) sowie der Wünsche, Motive und Vorstellungsbilder im Hinblick auf bevorstehende Bildungslaufbahnentscheidungen (Zukunft). Gleichzeitig wurden die Schüler*innen aufgefordert, ihre Eindrücke und Erfahrungen aus den Workshops kontinuierlich in Form von Memos mittels eines anonymen Online-Forschungstagebuchs zu dokumentieren. Daraus entstand ein solider Datenkorpus, bestehend aus (1) den Materialien und Produkten der einzelnen Workshops (bspw. Zeichnungen, Tabellen, standardisierte Tests etc.), (2) den Forschungstagebüchern der Schüler*innen und (3) ca. 38 Stunden Videomaterial. Ergänzt wird dieser durch (4) eine ausführliche Stammdatensammlung der Schüler*innen (bestehend aus demographischen Daten, Familienhintergrund und -geschichte, Bildungsaspiration, Notendurchschnitt etc.) sowie durch (5) eine parallelisierte Pre-Post-Testung der emotionalen Kompetenzen der Schüler*innen (mittels EKF und drei Vergleichsgruppen).

Die Methoden der Datenauswertung orientieren sich stark am Erkenntnisinteresse und an den zentralen Forschungsfragen des Projekts. Im Zentrum der Auswertung stand (A) die Interpretative Videoanalyse der Workshopssessions, die anhand der „Inhaltlich Strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse“ (ISQIA) (vgl. hierzu Mayring 2015; Kuckartz 2016) von Kodierteams durchgeführt wurde. Ergänzt wurde dieser videobasierte, qualitative Zugang durch zwei weitere Methoden, die innerhalb des Forschungsprojekts als indikative Vergleichsreferenzen für die ISQIA fungierten: (B) Der quantitative Zugang der standardisierten Videoanalyse (vgl. hierzu Koch & Zumbach 2002; Seidel 2005) erfolgte durch ein sequenzielles Rating der emotionalen Valenz (Wertigkeit) und des emotionalen Arousal (Aktivierungspotential) (vgl. Pekrun 2018) der Ausführungen der Schüler*innen durch Ratingteams. Durch die Verwendung der Analysesoftware Transana konnten die Ratings problemlos in die qualitative Auswertung integriert werden, wodurch sich mehrere gewinnbringende Integrationspunkte ergaben (vgl. Huber 2017, 244f.). (C) Um die Schüler*innen im Sinne des partizipativen Anspruchs des Forschungsprojekts zentral in die Auswertung miteinzubeziehen wurde als weiterer methodischer Zugang die Arbeit in Fokusgruppen gewählt. In diesen Fokusgruppen wurden die Ratings gemeinsam mit den Schüler*innen überprüft und diskutiert; es wurden ausgewählte Videosequenzen gesichtet und interpretiert; es wurden die deduktiv gewonnenen Hauptkategorien inklusive Subforschungsfragen erörtert und im Sinne der Schüler*innen adaptiert und es wurden die induktiv gewonnenen Subkategorien – im Sinn einer „partizipativen Kategorienbildung“ – gemeinsam erarbeitet und entsprechend den Vorstellungen und Ideen der Schüler*innen sprachlich und inhaltlich angepasst. Diese „partizipative Kategorienbildung“ stellt eine Neuheit im Kontext sozialwissenschaftlicher Forschungsbemühungen dar und unterstreicht das innovative Potenzial des vorliegenden Forschungsdesigns. Darüber hinaus wurden, ganz im Sinne der kommunikativen Validierung, gegen Ende der Fokusgruppen Teilergebnisse, Kodierungsinterpretationen sowie offene

Fragen direkt mit den Schüler*innen abgeklärt. Abschließend sei auch die kritische Prüfung der Authentizität der einzelnen Aussagen durch die Schüler*innen selbst erwähnt, der in jeder Fokusgruppeneinheit ein ausreichendes, zeitliches Fenster eingeräumt wurde.

Im Folgenden werden nun die unterschiedlichen Beziehungsebenen im Projekt thematisiert, um zu verdeutlichen, wie eine gelungene partizipative Praxis durch Beziehungsgestaltung, sozialem Engagement und persönlichem Kommitment den multiplen Problemlagen und Herausforderungen des *partizipativen Paradigmas* gerecht werden kann.

4 Beziehungsebenen der Partizipativen Praxis in EMOTISION

Das im letzten Abschnitt beschriebene Forschungsdesign von EMOTISION macht deutlich, dass eine so angelegte Studie nur unter Berücksichtigung mehrerer, ineinander verzahnter Beziehungsebenen realisierbar ist. Hinzu kommen die bereits erwähnten forschungsethischen Gesichtspunkte der informierten Einwilligung, der Freiwilligkeit, Anonymisierung, Vertraulichkeit, des Einverständnisses, der Freiheit bzw. Unabhängigkeit äußerlicher Zwänge sowie der Regelmäßigkeit und Erreichbarkeit, die auf ein differenziertes Gefüge unterschiedlicher Beziehungsebenen verweisen. Ebenso müssen an dieser Stelle die Implikationen des Erkenntnisinteresses kritisch in den Blick genommen werden, denn es geht hier nicht nur um die Sensibilisierung und Explikation von Emotionen und emotionalen Markierungen, sprich um das Sichtbarmachen der inneren Gefühlswelt von Schüler*innen, sondern auch um die gemeinsame Deutung und kritische Interpretation dieser Gefühlswelt. Hierzu zählt die gemeinsame Analyse des Verhältnisses zu relevanten Bezugspersonen und prägender Schlüsselerlebnisse ebenso wie die Deutung der Hoffnungen und Ängste der Schüler*innen, die sich dabei in einem äußerst relevanten und emotional aufwühlenden Übergangsprozess – nämlich vom Jungendalter ins junge Erwachsenenalter – befinden. Hinzu kommt, dass die gemeinsame Arbeit mittels Videosetting aufgezeichnet wird und diese Videoaufnahmen wiederum gemeinsam gesichtet und interpretiert werden. Über die eigene Emotionalität offen zu sprechen ist schon für sich genommen eine anspruchsvolle Aufgabe; dies vor einer Gruppe von Personen in einem Labor mit Einwegspiegel und vier Videokameras zu tun, verlangt nach einer Atmosphäre des Vertrauens, der Wertschätzung und des gegenseitigen Respekts und stellt selbst dann noch eine Herausforderung dar. Im Hinblick auf diese inhaltlichen und methodischen Gegebenheiten lassen sich drei Beziehungsebenen identifizieren, deren funktionale Differenzierung zu einer lösungsorientierten Beschreibung partizipativen Forschens beitragen soll.

4.1 Die institutionelle Beziehungsebene

Zu Beginn des Forschungsprozesses ist zunächst die Beziehungsgestaltung auf institutioneller Ebene zentral. Dabei gilt es, zwei Aspekte besonders zu berücksichtigen: (1) Die Beziehung zwischen der jeweiligen Schulbehörde und der Universität ist Voraussetzung für das Zustandekommen einer offiziellen Genehmigung des Projekts. Diese Beziehungsebene ist weniger auf einer zwischenmenschlichen, sondern vielmehr auf einer formellen Ebene angesiedelt. Das notwendige Vertrauen wird dabei durch Aspekte wie Reputation und Erfahrung sowie einer genauen Beschreibung und Begründung des eigenen Forschungsvorhabens hergestellt (vgl. Ospina u.a. 2008, 431). In der Kommunikation mit den entsprechenden behördlichen Vertreter*innen gilt es, alle Bedenken und kritischen Einwände ernst zu nehmen und gegebenenfalls in die Beschreibung des Forschungsprojekts vor dessen Beginn mitaufzunehmen (vgl. Grant u.a. 2008, 592). Im Fall der hier vorgestellten Studie war es ein besonderes Anliegen des Stadtschulrates Wien, das Vorhaben durch die schulpсихologische Abteilung der Stadt prüfen zu lassen. Dabei wurde besonderes Augenmerk auf Vertraulichkeit und Anonymität gelegt, aber gleichzeitig auch darauf, das eigene Vorgehen sowie die Zielsetzungen des Projekts so transparent wie möglich zu beschreiben. Dadurch wurde von Seiten des Stadtschulrats das Projekt nicht nur bewilligt, sondern auch ein Interesse an den bildungspolitischen Implikationen des Forschungsvorhabens bekundet, was wiederum für Folgestudien oder zukünftige Möglichkeiten der Praxisgestaltung von zentraler Bedeutung ist. (2) Zudem ist ein gelingender Kontakt- und Beziehungsaufbau zwischen der Universität und den teilnehmenden Schulen bzw. zwischen den Forscher*innen und den Schulleiter*innen Voraussetzung für eine gelingende partizipative Praxis. Diese Beziehungsebene scheint idealerweise auf Qualitäten wie Interesse, Kommitment, Vertrauen, Zuversicht, und Transparenz, im Sinne von Offenheit und Ehrlichkeit zu beruhen. Das hohe Kommitment auf Seiten der Schulleitung drückt sich in ihrer kooperativen und unterstützenden Haltung aus, was die Planung und Durchführung des Projekts enorm erleichtert hat. Darüber hinaus sind es das geteilte Interesse hinsichtlich der Lebenswelt der Schüler*innen sowie die Zuversicht, dass alle Verantwortlichen primär um deren Wohlergehen bemüht sind, die eine reibungslose Zusammenarbeit ermöglichen. Dies betrifft besonders organisatorische Aspekte, wie bspw. terminliche Vereinbarung mit den Schüler*innen, die Nutzung von Klassenräumen, das Bereitstellen von Laptops und Tablets, die Kommunikation mit Lehrer*innen und Eltern etc. Im Rahmen von EMOTISION hat sich deutlich gezeigt, dass vor allem Transparenz, im Sinne von Offenheit und Ehrlichkeit, ein wesentlicher Faktor für die Gestaltung einer solchen Beziehung ist. Einerseits war es ein besonderes Anliegen, die Vorstellungen, Wünsche und Erwartungen der Schulleitung im Forschungsprozess zu berücksichtigen und gemeinsam die strukturellen und organisatorischen Bedingungen im Projekt zu gestalten. Ein Beispiel hierfür ist die reibungs-

lose Implementierung des Projekts in den Regelstundenplan der Schüler*innen. Andererseits ist es auch Aufgabe der Forscher*innen, über die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Arbeit aufzuklären, um sich bei Unsicherheiten oder Problemlagen gegebenenfalls auf die Expertise der Schulleitung verlassen zu können. Hierzu wurden vor, während und nach der Arbeit mit den Schüler*innen in regelmäßigen Abständen Treffen mit beiden Schulleiter*innen vereinbart. Dies verdeutlicht einmal mehr die partizipative Grundhaltung der Forscher*innen in EMOTISION. Ohne Berücksichtigung dieser Beziehungsebene und des persönlichen Kontakts und Austausches mit den Schulleiter*innen wäre die Umsetzung des Projekts vermutlich bereits in der Pilotphase gescheitert.

4.2 Die forschungspraktische Beziehungsebene

Die womöglich bedeutsamsten und gleichzeitig komplexesten Beziehungskonstellationen innerhalb eines partizipativen Forschungsprojektes sind die, in denen die Forschungspartner*innen involviert sind. Hierunter fällt sowohl die Schüler*innen-Schüler*innen Beziehung als auch die Schüler*innen-Forscher*innen Beziehung, wobei es im Kontext eines partizipativen Designs nicht immer sinnvoll erscheint, beide getrennt voneinander zu thematisieren, da Partizipation darauf abzielt, eben jene Hierarchien aufzubrechen und abzubauen (vgl. Grant u.a. 2008). Auch im Hinblick auf das vorliegende Forschungsprojekt sowie auf das diesem zu Grunde liegende Erkenntnisinteresse und methodische Design ist eine solide Beziehung auf der zwischenmenschlichen Ebene eine konstitutive Voraussetzung für das gesamte Vorhaben. Denn die Exploration und Interpretation der eigenen Emotionalität innerhalb der Peer-Group bei gleichzeitiger Präsenz einer Forscher*in sowie mehreren Kameras ist ein Eingriff in den persönlichen Raum des Individuums und verlangt ein hohes Ausmaß an Offenheit und Vertrauen. Vertrauen, Sicherheit, Geborgenheit und die gegenseitige Wertschätzung sind somit notwendige Charakteristika dieser Beziehungsebene, ohne diese es folglich nicht zur notwendigen Explorations- und Kommunikationsbereitschaft kommen kann. Auch wenn, oder gerade, weil, das Wissen um die bestehenden Beziehungsdynamiken zwischen den Schüler*innen und Forscher*innen zu Beginn der Forschung unbekannt und der Einfluss der Forscher*innen diesbezüglich limitiert ist, erscheint das Bemühen um die Gestaltung eines wertschätzenden, vertraulichen und geborgenen Forschungsraumes elementar. Vertrauen und Sicherheit werden einerseits durch die bereits erwähnte Vertraulichkeitsvereinbarung und Einverständniserklärung, andererseits aber vor allem durch zwischenmenschliche Dynamiken gefördert. Da die erste Kontaktaufnahme und der erste gemeinsame Austausch ausschlaggebend für die Entstehung von Beziehungsdynamiken sind (vgl. Marzi u.a. 2014), bedarf das erste Kennenlernen zwischen Forscher*innen und Forschungspartner*innen im Kontext eines partizipativen Zugangs besondere Aufmerksamkeit. Im Rahmen des Forschungsprojektes EMOTISION fand das erste Kennenlernen daher in der

gewohnten schulischen Lebenswelt der Forschungspartner*innen statt. In diesem geschützten Raum hatten die Schüler*innen die Möglichkeit, die anderen Partner*innen sowie die Forscher*innen kennenzulernen. Zudem wurden sie, ganz im Sinne des Anspruchs inhaltlicher und struktureller Transparenz, über alle Details des Forschungsvorhabens und die weitere Zusammenarbeit aufgeklärt. Eine ähnlich wichtige Funktion für die gelungene Beziehungsgestaltung hatte die erste Workshopeinheit. Einerseits wurde durch die räumliche Gestaltung mit großen Polstersesseln, die in einem Kreis aufgestellt waren und der Bereitstellung von Getränken und Schreibmaterialien von Beginn an ein Gefühl von Wertschätzung und Sicherheit erzeugt. Andererseits wurde durch den sensibilisierenden Charakter dieses ersten Workshops ein Bewusstsein für die eigene Emotionalität (und die Emotionen der anderen) geschaffen und gleichzeitig ein Hintergrundwissen im Kontext basaler emotionstheoretischer Überlegungen bereitgestellt. Zudem wurde durch ein ausführliches Kennenlerngespräch zu Beginn und ein umfassendes Reflexionsgespräch am Ende dieses Workshops die Möglichkeit geboten, eigene Unsicherheiten und Ängste sowie Erwartungen und Hoffnungen im Kontext des Forschungsprojekts zu artikulieren.

Im weiteren Verlauf des Projekts nahm der zwischenmenschliche Umgang der Forscher*innen mit den Schüler*innen einen besonderen Stellenwert ein: So hat sich in den Fokusgruppen retrospektiv immer wieder gezeigt, dass sich das Interesse der Forscher*innen an der Lebenswelt der Schüler*innen, das sich sowohl im aufmerksamen Zuhören und als auch im detaillierten Fragen und Nachfragen ausgedrückt hat, positiv auf die Vertrautheit, Geborgenheit und Offenheit dieser Beziehungsebene ausgewirkt haben. Ebenfalls war es der nicht-wertende und neutrale Umgang mit den Aussagen der Schüler*innen, der eine Atmosphäre der Wertschätzung sicherstellte. Diese Qualitäten der Schüler*innen-Forscher*innen-Beziehung haben auch den Umgang zwischen den Schüler*innen stark beeinflusst. Dies zeigte sich zum einen dadurch, dass die Schüler*innen selbst im Verlauf des Projekts sensibler für die Lebenswelt ihrer Mitschüler*innen wurden und dies auch artikulierten. Zum anderen entstanden innerhalb des Projekts neue Freundschaften, die wiederum in den Workshops und Fokusgruppen thematisiert wurden und das Explorationsniveau aufgrund der neuen Vertrautheit anstiegen ließen. Gleichzeitig ermöglichte diese Atmosphäre aber auch, durchaus kritisch gegenüber den Ausführungen anderer Schüler*innen zu sein, wodurch dem Problem sozial erwünschten Verhaltens bzw. ausweichender Antworten im Kontext heikler und intimer Themen entgegengewirkt werden konnte. Diese veränderten Beziehungskonstellationen zwischen den Schüler*innen, die im Rahmen der gemeinsamen Arbeit entstanden sind, gehen mit dem Anspruch der partizipativen Forschung einher, die Expert*innenrolle auf Forscher*innen und Forschungspartner*innen gleichermaßen zu verteilen.

4.3 Die methodische Beziehungsebene

Abschließend soll die Beziehungsebene innerhalb des methodischen Designs thematisiert werden, die auf den ersten Blick womöglich nicht eindeutig als eine Voraussetzung partizipativer Forschungsbemühungen Geltung beansprucht. Bei genauerem Hinschauen allerdings zeigt sich, dass das relationale Verhältnis zwischen den unterschiedlichen methodischen Zugängen für die Möglichkeit, partizipativ zu arbeiten, sehr wohl einen hohen Stellenwert einnimmt. Drei methodische Beziehungsebenen sollen dies verdeutlichen: (1) Im Kontext der Erhebungsmethoden ermöglichte erst die konsekutive, inhaltliche Gestaltung der fünf Workshops bzw. die Berücksichtigung der interdependenten Beziehung zwischen der eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, die Bedeutung von Emotionen und emotionalen Markierungen für den eignen Bildungsweg und diesbezügliche Bildungslaufbahnentscheidungen sichtbar zu machen. Innerhalb der Workshops wiederum wurden die Tools und Übungen so angelegt, dass sie ebenso eine sukzessive Intensivierung der Reflexion und Sensibilisierung der eigenen Emotionalität der Schüler*innen gewährleisteten (vgl. Huber 2019). Die letzte Workshop-einheit, die sogenannte Kontextualisierungsphase, diente darüber hinaus explizit dazu, die (Lern-)Erfahrungen aus den vorhergehenden Workshops in Beziehung zu setzen und dadurch einen versöhnlichen Abschied der ersten Projektphase zu ermöglichen. (2) Eine weitere relationale Perspektive zeigt sich in der Verschränkung von Datenerhebung und Datenauswertung. Denn das methodische Design von EMOTISION kombiniert nicht nur unterschiedliche Auswertungsmethoden, sondern setzt in der Auswertung unterschiedliche Datenquellen relational in Beziehung. Hierzu zählen neben den Videoaufnahmen im Besonderen die Materialien und Produkte der Workshops, die bspw. in den Fokusgruppen gemeinsam mit den Schüler*innen erneut gesichtet und interpretiert wurden, sowie die Forschungstagebücher der Schüler*innen, die bspw. die Möglichkeit boten, während der qualitativen Auswertung dort gezielt nachzufragen, wo bestimmte Aussagen unverständlich oder mehrdeutig waren. (3) Bei der Datenauswertung gestalten sich die Beziehungsebenen aufgrund des Mixed-Methods-Designs weit aus komplexer: Unter Berücksichtigung der methodischen Zugänge lassen sich in EMOTISION methodologisch sechs unterschiedliche Mixingebenen (*mixing-levels*) unterscheiden, wobei – wie bereits weiter oben erwähnt – aufgrund des Erkenntnisinteresses des Forschungszugangs lediglich drei dieser Mixingebenen in der Auswertung zentral berücksichtigt wurden. Das Ziel dieser *Mixinglevels* ist wiederum (a) die Signifikanz und Validität der unterschiedlichen Datenstränge zu erhöhen (*diversification and explanation*), (b) die zentralen Ergebnisse der einzelnen Datenstränge durch einen zweiten Zugang zu bestätigen (*triangulation and proofing*) und (c) dem multiplen theoretischen und empirischen Ansprüchen des Forschungsprojekts gerecht zu werden (*multiple cases and multiple causes*) (vgl. hierzu Huber 2017, 254ff.). An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass nicht alle

Methoden der empirischen Sozialforschung für einen partizipativen Forschungszugang gleichermaßen geeignet sind. Besonderes Augenmerk sollte dabei auf ein regelgeleitetes und systematisches Vorgehen des methodischen Zugangs gelegt werden. Daher empfiehlt es sich, das methodische Design im Kontext partizipativer Forschungsbemühungen im Rahmen einer Pilotstudie zu testen und gegebenenfalls gemeinsam mit den Forschungspartner*innen zu adaptieren.

5 Fazit

Unter Berücksichtigung der Grundlagen der partizipativen Forschung im Allgemeinen sowie dem hier exemplarisch vorgestellten Zugang des Forschungsprojekts EMOTISION im Speziellen, lässt sich Beziehung als ein konstitutives und prospektives Moment innerhalb solcher Forschungsdesigns festmachen. Beziehung ist aber nicht nur eine notwendige Voraussetzung für gelingende Partizipation, sondern entfaltet im Kontext von Forschung ihr pädagogisches Potential im Sinne der Ermöglichung von Bildungsprozessen: Die beschriebenen Beziehungskonstellationen sind interdependent, mehrdimensional und flexibel, sie können sich sukzessiv verändern, neu entstehen oder aber beendet werden und beeinflussen in dieser Dynamik den gesamten Forschungsprozess und alle an diesem Prozess beteiligten Personen. Daher muss in partizipativen Studien der Berücksichtigung, Antizipation und Reflektion solcher Beziehungsstrukturen sowie der planvollen und gezielten Initiierung von Momenten der Beziehungsgestaltung grundsätzlich ein zentraler Stellenwert beigemessen werden. Das Vergegenwärtigen und bewusste Gestalten dieser Relationen eröffnet darüber hinaus – ganz im Sinne des hermeneutischen Zirkels – neue Perspektiven im Kontext des Erkenntnisinteresses und des Erkenntnisgewinns. Dies betrifft die institutionelle, interpersonale und methodologische Ebenen gleichermaßen. Soziale respektive zwischenmenschliche Beziehungen nehmen in diesem Zusammenhang dennoch einen besonderen Stellenwert ein, speziell unter Berücksichtigung bildungstheoretischer Überlegungen: Pädagogische Beziehungen gelten als eine Voraussetzung von Bildungsprozessen, denn Bildung – als eine kritisch reflexive Bezugnahme auf sich selbst, den anderen und die Relation von sich und Welt – verweist auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzungen von Selbst-, Mit- und Weltverhältnissen und somit auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit dem realen oder imaginativen Anderen. Das Andere ist in der pädagogischen Beziehung – ganz im Sinne der pädagogischen Triade respektive des didaktischen Dreiecks – der gemeinsame Gegenstand, auf den sich das gemeinsame (Erkenntnis-)Interesse richtet. Partizipative Forschung kann daher nur als ein solches Beziehungsgefüge verstanden werden, sofern der Forschungsgegenstand als das andere Dritte ins Zentrum der gemeinsamen Aufmerksamkeit rückt. Die dabei vermeintlich implizierte Hierarchie löst

sich, wie auch in der pädagogischen Beziehung, dadurch auf, dass der Gegenstand und nicht die jeweiligen Akteur*innen das Begehren bestimmen. Daher ist es auch fraglich, ob partizipative Forschung tatsächlich den emanzipatorischen Anspruch der Veränderung gerecht werden kann; vielmehr liegt es nahe zu vermuten, dass Emanzipation immer schon eine Voraussetzung partizipativer Forschung war und ist.

Literatur

- Access Alliance (2008): eXposed Photovoice Project: Using photography to expose the social impacts of poverty and racism in Black Creek - a photovoice project by residents of Black Creek. Access Alliance, Toronto. Online unter: <http://www.wellesleyinstitute.com/wp-content/uploads/2010/06/exposed-book-low-res.pdf> (Abrufdatum: 10.08.2018).
- Bergold, J. & Thomas, S. (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung, 13. Jg., H. 1, Art. 30, o.S.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2011): Von Standorten, Ontologisierungen und Parteilichkeit- methodische Reflexionen im Rahmen Partizipativer Forschung. Anmerkungen zum Beitrag „Standortverbundenheit und Fremdverstehen“ der Teilhabe. In: Teilhabe, 50. Jg., H. 4, 167-168.
- Cassell, C. & Johnson, P. (2006): Action research: Explaining the diversity. In: Human Relations 59 (6), 783-814.
- Grant, J., Nelson, G. & Mitchell, T. (2008): Negotiating the Challenges of Participatory Action Research: Relationships, Power, Participation, Change and Credibility. In: P. Reason & H. Bradbury (Hrsg.): The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice. Kalifornien: Sage Publications, 589-601.
- Gray, R. E., Fitch, M., Davis, C. & Phillips, C. (2000): Challenges of participatory research: reflections on a study with breast cancer self-help groups. In: Health Expectations 3 (4), 243-252.
- Green, E & Kloos, B. (2009): Facilitating Youth Participation in a Context of Forced Migration: A Photovoice Project in Northern Uganda. In: Journal of Refugee Studies 22 (4), 460-482.
- Huber, M. (2017): Emotion and Decision Making in Transition Research: A Mixed Methods Approach. In: H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in die weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 247-262.
- Huber, M. (2018): Emotionale Markierungen. Zum grundlegenden Verständnis von Emotionen für bildungswissenschaftliche Überlegungen. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, 91-112.
- Huber, M. (2019, in Druck): Emotional markers as a precondition for sustainable life choices in transition process. In: WWA Journal 7, 172-193.
- Johnson, R. B. (2012): Dialectical pluralism and mixed research. In: American Behavioral Scientist 56 (6), 751-754.
- Johnson, R. B. & Schoonenboom, J. (2015): Adding qualitative and mixed methods research to health intervention studies: Interacting with differences. In: Qualitative Health Research 26 (5), 587-602.
- Kappler, M. (2006): Emanzipation durch Partizipation? Möglichkeiten und Grenzen im Demokratiemodell der BRD. Masterarbeit: Philipps-Universität Marburg/ Fachbereich Gesellschaftswissenschaften und Philosophie.
- Koch, S. C. & Zumbach, J. (2002): The use of video analysis software in behavior observation research: Interaction patterns of task-oriented small groups. In: Forum Qualitative Social Research 3 (2), Art. 18, o.S.

- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Marzi, T., Righi, S., Ottonello, S., Cincotta, M. & Viggiano, M. P. (2014): Trust at first sight: evidence from ERPs. In: Social Cognitive Affect Neuroscience 1 (9), 63-72.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Moser, S. (2010): Beteiligt sein. Partizipation aus der Sicht von Jugendlichen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oliver, M. (1997): Emancipatory research: Realistic goal or impossible dream? In: C. Barnes & G. Mercer (Hrsg.): Doing disability research. Leeds: The Disability Press, 15-31.
- Parry, D., Salsber, J. & Macaulay, A. C. (2009): Collaboration in health research: Guide to researcher and knowledge-user. Ottawa: Canadian Institute of Health Research. Online unter: <http://www.cihir-irsc.gc.ca/e/44954.html> (Abrufdatum: 10.08.2018).
- Pekrun, R. (2018): Emotion, Lernen und Leistung. In: M. Huber & S. Krause (Hrsg.), Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer VS, 215-232.
- Seidel, T. (Hrsg.) (2005): How to run a video study. Technical report of the IPN Video Study. Münster: Maxmann.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009): Foundations of mixed methods research. Thousand Oaks: SAGE.
- Von Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
- Wright, M & Block, M. & Von Unger, H. (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: M.T. Wright (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Hans Huber Verlag, 35-52.
- Wöhler, V. & Höcher, B. (2012): Tricks of the Trade. Negotiations and Dealings between Researchers, Teachers and Students. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 1. Jg., H.13, Art. 16, o.S. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> (Abrufdatum: 20.07.2018).

Dominik E. Froehlich und Andreas Gegenfurtner

Social support in transitioning from training to the workplace: A social network perspective

Zusammenfassung:

In diesem Beitrag beschreiben wir, welche Rolle soziale Netzwerke am Arbeitsplatz beim Übergang zwischen Weiterbildungs- und Arbeitskontexten spielen können. Dazu integrieren wir Forschungslinien zu sozialen Netzwerken mit Desiderata aus der Transferforschung im Kontext Training und Weiterbildung. In einem ersten Schritt erläutern wir Erkenntnisse aus der Erwachsenenbildung zu Transfer of Training und gehen dabei insbesondere auf Auswirkungen des sozialen Umfelds ein. In einem zweiten Schritt beschreiben wir die soziale Netzwerkanalyse (SNA) als methodologischen Rahmen, um genau diese sozialen Auswirkungen zu analysieren. In einem dritten Schritt schließlich diskutieren wir in einer Synthese dieser Erkenntnisse, welche Potentiale SNA als Methode zukünftigen Evaluationen und Forschungsprogrammen im Trainings-, Personalentwicklungs- und Weiterbildungskontext bieten kann.

Abstract:

Relationships matter – especially in times of transition and especially for employees in professional organizations. This chapter discusses how individuals' relationships in social networks influence the transition from training to workplace contexts. Situated at the confluence of research on social networks and transfer of training, this chapter is organized in three parts. First, we will review transfer of training as one example of transitions from training to the workplace and highlight how relationships and social support from peers and supervisors influence training transfer. Second, we describe social network analysis (SNA) as a tool to study relationships and social support in organizations and outline sociometric variables frequently addressed in SNA. Third, we bridge the (yet largely isolated) strands of research on SNA and transfer of training and present a series of perspectives and research questions for future empirical endeavors; these perspectives can illustrate the potential of SNA and help to make it more accessible as a methodological tool to examine social support in phases of transition.

1 Introduction

Relationships matter – especially in times of transition. This is true for many situations of change and learning present in this edited volume, for example when entering nursery (cf. Trunkenpolz & Datler, in this volume), school (cf. Geppert, Katschnig, Kilian, and Knapp, in this volume) or higher education (cf. Huber & Muller, in this volume). While these studies feature some methodological heterogeneity, it is bewildering that social network analysis (SNA) – the one method that arguably has the most explicit link to social relations and social structure – is absent from the discussion. In this chapter, we set out to discuss how network theory and SNA may provide fruitful avenues for future research in investigating relationships in transitions. For this reason, we will introduce SNA and selected network theories and concepts and contextualize their application to the field of adult education, professional training, and human resource development.

2 Transitions between Training and Workplace Contexts

Transfer of Training as Transitions

In professional training and human resource development, employees transition frequently between the contexts they are trained in and the contexts they work in (cf. Segers & Gegenfurtner 2013). In this chapter, we talk about training in a rather broad sense that includes any formal learning activity, such as the attendance of seminars or lectures (cf. Froehlich et al. 2014a). These transitions between training and workplace contexts raise the interest of researchers worldwide for several reasons. First, a better understanding of these transitions may help explain individual reasons why some trainees use newly trained knowledge and skills on the job while others lack agency (cf. Blume et al. 2010; Damşa et al. 2017; Gegenfurtner 2018). Second, understanding these transitions may also help analyze organizational characteristics that promote or hinder the transfer of trained skills to the workplace (cf. Aguinis & Kraiger 2009; Van den Bossche & Segers 2013). For example, in the context of corporate off-the-job training programs, Gegenfurtner et al. (2010) investigated the extent to which supervisor support influenced the trainees' motivation to transfer and, ultimately, transfer of training. Their findings indicate that supervisor support and intentions to transfer are eminent factors associated with transitions between training and work.

In this chapter, we conceptualize transitions as transfer of training. Transfer of training is defined as the application of trained knowledge and skills to the workplace (cf. Quesada-Pallarès & Gegenfurtner 2015). For decades, the phenomenon of transfer has attracted the attention of educational, psychological, and man-

agement researchers, all of whom attempted to examine how these transitions may be facilitated to the benefits of employees and their organizations. Meta-analytic evidence suggests that individual factors such as motivation to learn (cf. Gegenfurtner 2011; Gegenfurtner & Vauras 2012), goal orientations (cf. Laine & Gegenfurtner 2013), and trainees' self-efficacy (cf. Blume et al. 2010; Gegenfurtner et al. 2013) predict transfer of training. Similarly, meta-analyses identified training conditions such as error management training (cf. Keith & Frese 2008), digital simulation-based training (cf. Gegenfurtner et al. 2014), and a voluntary attendance policy (cf. Lacerenza et al. 2017) as positive training environments. Meta-analytic findings also indicated that organizational variables predict transfer of training, for example, opportunities to transfer (cf. Hughes 2016) and transfer climate (cf. Blume et al. 2010). Along these lines, previous research identified a significant organizational factor to predict transfer of training: social support.

Social Support

Social support is an important moderator that may help individuals through transitions. This has been established for a host of different transitions, for example, in transitions during education (cf. Barone et al. 1991; Hirsch & DuBois 1992; Larose & Boivin 1998; Tao et al. 2000), when becoming a parent (cf. Wandersman et al. 1980; Cutrona 1984), when having health issues (cf. Newman et al. 2007), when working with new colleagues (cf. Gebhardt et al. 2015), or when entering a new job (cf. Morrison 2002; Richter et al. 2011).

However, the term "social support" has also been applied quite inconsistently in the past (cf. Barrera 1986). In this chapter, we define social support very broadly as any social transaction that be helpful for the receiver in a particular situation. For instance, this may include information, feedback, and instances of help received from peers or supervisors (cf. Gegenfurtner et al. 2010; Froehlich et al. 2014b; Froehlich et al. 2015; Froehlich et al. 2017; Harwood & Froehlich 2017; Reinhold et al. 2018).

In this chapter, we subscribe to what is known as the buffering hypothesis of social support (cf. Cohen & Wills 1985). In this model, social support is predominantly regarded as a buffer against stress. In this context, any situation can be described as stressful that is perceived as threatening and for which no coping mechanism seems appropriate (cf. Lazarus & Folkman 1984). The potential effect of a stressor is then buffered by the availability of social support.

Social Support and Transfer of Training

In research on transfer of training, social support has been identified as a critical ingredient in the transitions between training and workplace contexts (cf. Burke & Hutchins 2007). Based on the conceptual model of the learning transfer sys-

tem inventory (cf. Holton 1996), social support can be distinguished in several dimensions: supervisor support, peer support, supervisor sanctions, and feedback/coaching (cf. Reinhold et al. 2018).

Supervisor support can be defined as the degree to which trainees perceive their managers or supervisors to support the use of training back on the job (cf. Bates & Holton 2004; Kirwan & Birchall 2006). In a training environment, perceiving that one's supervisor is supportive can likely translate into initiating transfer activities. Indeed, past research has consistently reported a positive correlation between supervisor support and transfer of training (for a meta-analysis, see Reinhold et al. 2018). *Peer support* refers to the degree to which trainees perceive their colleagues or peer group members to support the use of training at work (cf. Seyler et al. 1998; Tian et al. 2016). Literature examining the influence of peer support suggested a positive relationship with motivation to transfer (cf. Bittle-Patton 2003; Frash et al. 2010) and also with transfer of training (cf. Testers et al. 2015). *Supervisor sanctions* represent a negative form of social support. Sanctions can be defined as the degree to which training participants perceive negative responses from their managers or supervisors when applying knowledge and skills after training (cf. Bates et al. 2000; Bates & Holton 2004; Kirwan & Birchall 2006). Indeed, research reported negative correlations between supervisor sanctions and motivation to transfer (cf. Bates et al. 2000; Kirwan & Birchall 2006; Velada et al. 2009). *Feedback and coaching* refer to performance-related indications from people how well the trainees are applying the trained knowledge and skills on the job (cf. Kauffeld et al. 2008). Training research reported positive relationships between feedback and coaching with both motivation to transfer and transfer of training (cf. Bates & Holton 2004; Kirwan & Birchall 2006; Velada et al. 2009; Frash et al. 2010; Van den Bossche & Segers 2013), suggesting that if trainees receive external prompts on how well transfer activities are perceived, then feedback and coaching promote the motivation to apply the trained knowledge and skills and also the actual use of them.

Although these findings are highly informative, they tend to be limited for several reasons. First, these studies use self-reported survey data to measure social support. Limits of survey material include, among others, leniency and social desirability, so the use of survey material can include response biases. Second, these studies focus on support as a psychometric attribute. Sociometric attributes are deemphasized; this is unfortunate because organizational perspectives and support as being embedded in structural relationships (hence this edited volume) is largely ignored. As a remedy, we propose to adopt the perspective of SNA.

3 Social support, transfer of training, and social networks

SNA is presented as a prominent way to study social support in the literature (e.g., Barrera 1986); Song et al. (2011, 116) even call social support “a network-based social phenomenon.” The beauty of using SNA lies in three realms; these are: (a) examining social networks as a representation of transfer climate, (b) examining social networks as a source of feedback, and c) examining social networks as the outcome of training and human resource development. Each realm is discussed in turn.

First, SNA can indicate the transfer climate in the trainee’s organization. The transfer climate suggests how positive and open (or how negative and resistant) the trainee’s organization is toward applying newly developed skills and knowledge. An analysis of the trainee’s social network can thus identify any relational barriers that can hinder transfer (cf. Hatala & Fleming 2007). Therefore, SNA can be an important diagnostic tool prior to the onset of training, and the outcomes of this network diagnostic can be reflected in the training program.

Second, SNA can identify the trainee’s network contacts as important sources for training- and transfer-related feedback. That is, the trainee’s colleagues, supervisors, subordinates, or customers can be useful in giving feedback associated with the trainee’s initial attempts of applying trained knowledge and skills (cf. Van den Bossche et al. 2010). This feedback, in turn, can inform the trainee how to adapt, modify, change initial transfer attempts, which will ultimately support the long-term maintenance of trained skills.

Third, SNA can suggest the development and growth of individual trainee networks. More specifically, the number of network contacts can increase as a result of training, and existing network contacts may be deepened or (re-)intensified. This positive development of the trainee’s social network can be within one’s organization (cf. Hatala & Fleming 2007) or outside the trainee’s organization (cf. Van den Bossche & Segers 2013). SNA can help analyze and visualize this network development as a result of participating in training and human resource development activities.

To summarize, SNA is a useful tool if applied to training contexts. However, most training researchers and practitioners are unaware of the methodological specificities of network analysis. For this reason, we will now explain the basics of this methodological approach and theoretical perspective.

The nature of networks

Network analysis subscribes to the idea that the social structures and relationships that individuals are embedded in are a driving force behind what individual agents do and cannot do (cf. Froehlich & Brouwer, Forthcoming). Put differently, with this perspective in mind, we deemphasize the role of individuals’ psychometric

attributes (without ignoring them completely); sociometric variables are added to the model.

Another striking feature of SNA is its so-called anticategorical imperative, which “rejects all attempts to explain human behavior or social processes solely in terms of the categorical attributes of actors” (cf. Emirbayer & Goodwin 1994, 1414). This point was further laid out by Reagans et al. (2004) who compared the social network approach to the “demography approach” (i.e., focusing on summaries of categorical attributes across individuals). They conclude that the latter approach is very limited in terms of the implications that can be drawn from the findings – and yet it is this approach that many studies of social support actually use. The social network approach, however, due to the increased depth in the data also allows for more individualized recommendations and implications.

Formally, we can define a social network to be made up of two components: individual agents (also called nodes or vertices) and the relationships between them (also called ties, arcs, or edges). Often, such networks are graphically represented in network graphs as shown in Figure 1. There, the dots represent actors (in this example employees in the workplace that may or may not need support in transfer) and the directed ties specify relationships of social support (the arrow points to the recipient). A tie can mean, for instance, that a specific theme that lends itself for transfer has been discussed with others, that constructive criticism or tips for implementation were raised, etc.

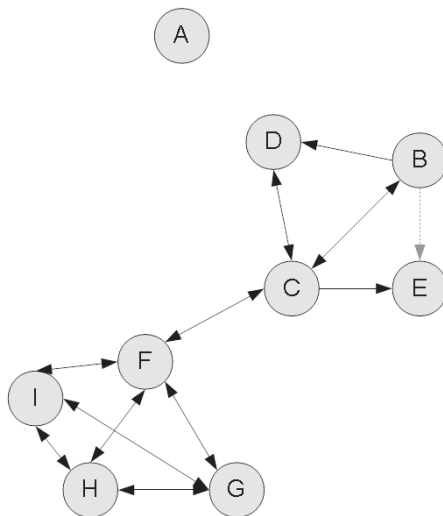


Figure 1: Exemplary network graph showing nodes (dots) and edges (lines).

In this network (see Figure 1), we can spot several phenomena that are of interest within the social network perspective.

Isolates

Isolates are actors that lack ties to any other nodes in a network (cf. Wasserman & Faust 1994). In terms of the exemplary social support network during transfer, node A can be regarded as an isolate.

In this context, isolation literally means receiving no social support (or social sanctions) at all. In the light of literature on social support, this might be viewed as a rather negative position. However, the social network perspective highlights the network not only as a source of opportunities, but also as an important constraint. For instance, actors who are deeply embedded in the workplace might be biased towards preservation and reproduction of the status quo. Also, the social support network does not regard the underlying work processes; an actor might not have any ties solely because she is very independent in terms of collaboration. For example, we might think of the single tax specialist in a rather small company. In sum, SNA adds to the perspective of social support by viewing these relationships in more neutral terms.

Reciprocity

Reciprocity focuses on the mutuality of exchange. Technically, this means that the ties between two nodes go into both directions. Many types of relationships tend to be reciprocal by their very nature (cf. Gouldner 1960). For instance, friendship and other close emotional relationships are often structured by reciprocity. Other relationships, like, for example, advice seeking relationships, tend to be rather complementary and not reciprocal (cf. Fuhse 2016). In terms of the exemplary social support network, nodes B and C (amongst others) are in a reciprocal relationship. This means that B is in the social support network of C and, in parallel, C is in the social support network of B.

Reciprocity is an interesting feature in terms of social support in transfer, as reciprocity can be seen as a proxy for equality and stability (cf. Hanneman & Riddle 2011). Support networks marked by inequality and hence instability, however, may be ineffective in providing the social support needed for complex, longer lasting transfer processes. In this respect, the underlying attributes may be relevant for the discussion, as they often promote (or hinder) the existence of (reciprocal) ties. For instance, one well researched phenomenon is homophily or similarity-attraction, the tendency of people to be attracted to similar others based on demographic information (cf. McPherson et al. 2001; Frieling & Froehlich 2017) but also more latent categories such as values (cf. Froehlich & Messmann 2017; Harwood & Froehlich 2017). Hence, taking into account sociographic features on top of

psychographic and demographic characteristics provides a powerful view on how support networks emerge and how they, in turn, influence individuals' transfer of training.

Triads and Balance

Balance, according to balance theory (cf. Cartwright & Harary 1956), exists when there are zero or an even number of negative ties among three nodes ("negative", in this context, does not mean the absence of social support but rather active social sanctions). Or, put in the terms of a well-known adage: "the enemy of my enemy is my friend." Concerning the exemplary social support network, nodes B, C, and D would be in a balanced constellation, whereas B, C, and E would form an unbalanced constellation.

In terms of transfer training, the analysis of triads and their status in terms of being balanced or not is an interesting perspective. As a balanced triad signifies some degree of agreement (two employees agree on supporting or sanctioning another), this might have a strong influence on the likelihood of transfer success. Furthermore, analyzing triads may also serve the purpose of studying the support networks in more dynamic ways. This is because there is a tendency towards balanced triads. This means that in any given unbalanced triad, a change in the support relationships is to be expected so that a balanced state is achieved (and then maintained).

Cohesive subgroups

Social support relationships usually are not evenly distributed across the network. Cohesive subgroups, as cliques, clans, or clusters (cf. Wasserman & Faust 1994), are important network features to be studied. Generally speaking, we deal with subgroups of the whole workforce here, where we do find a quite high density of edges. In the example graph, the nodes F, G, H, and I form a maximally dense subgroup (all potential social support ties do actually exist), which is usually referred to as a clique.

This also begs another important question: How to evaluate cohesion in terms of transfer of training? On the one hand, cohesion might lead to outcomes conducive to efficiency of transfer such as trust and psychological safety (cf. Edmondson 2003): The learnings are smoothly implemented in the organization. On the other hand, tendencies such as groupthink (cf. Janis 1982; Park 1990) may undermine the quality of the transfer process: Are the "right" learnings chosen to be implemented? Knowing the exact structure of a network and the information flows that build it help the researcher in addressing these questions.

Centrality

The opportunities that a network grants to individuals are usually not uniformly distributed. Instead, actors in so-called central positions often face less constraints and more opportunities than others (cf. Hanneman & Riddle 2011). But what is a central position? Since centrality can mean different things depending on the context, there are different social network concepts to gauge this in different ways. Here, we will focus on just two that seem most applicable to the context of transfer of training: degree and betweenness.

Degree centrality is all about the (weighted) count of social support relationships that one individual engages in. In our context, a high figure signifies a lot of support for a certain individual and the learnings that this person aims to transfer to the workplace. Betweenness centrality does not only take into account the direct relationships that one person engages in, but rather looks at the whole network. A high betweenness centrality score is achieved by actors that occupy brokerage positions, where they mediate between other employees. One theoretical framework to address that ties nicely into this concept of centrality is the theory of structural holes (cf. Burt 2005, Froehlich Forthcoming). There, brokerage positions are viewed as a major source for social capital (cf. Burt 2001), as brokers span across boundaries. In the context of transfer for training, this could indicate support coming from multiple departments. This heterogeneity in terms of the source of support invigorates the support; support coming just from one specific group of people may be viewed as redundant.

4 Perspectives and Future Research Directions

As noted at the outset, this chapter aimed at bringing together two strands of literature that were, in the past, largely isolated: research on SNA and research on transfer of training. We argue that when examining transitions between training and workplace contexts or when analyzing how social relationships can promote or hinder these transitions, SNA can be an effective research tool. Here, we offer several, illustrative perspectives and research directions to inspire future examinations that bring together SNA and transfer. These perspectives relate to (a) using SNA as a screening instrument, (b) focusing on networks as training outcomes, and (c) using SNA for training needs analysis.

Because social support is an important predictor of transfer of training (cf. Reinhold et al. 2018), it is relevant to examine how networks can be facilitated to offer support. SNA can be used as a screening instrument before training to identify structural holes, cohesive subgroups, or isolates. Based on this analysis, measures can be taken that increase the likelihood of a successful transfer. For instance,

SNA can identify the most important agents in one's network, which can then serve as significant allies to help apply newly trained knowledge and skills. These relationships may even be formalized through, for example, mentoring relationships (cf. Bozionelos 2006). Also, the social network analytic approach sensitizes the researcher to ask what the relevant group of supporters may be. In this chapter, as well as in the previous work that studied social networks' effects on the transfer of training, the focus has been on the trainees' network in the trainees' organization. However, peers during training may be important sources of social support, irrespective of their employer. While these sources will not be able to adapt the workplace to aid the transfer, they might be important accountability-partners that provide experiential information and emotional support (How did the transfer go for them?). This is especially important, given that this often is a blind spot of research using the "demography approach".

The development of networks over time can be a training outcome in its own right. Rather than focusing on cognitive, knowledge-related or motivational, attitude-related training outcomes, SNA can help shift the focus toward social, network-related outcomes. For example, using SNA at a broader unit of analysis (cf. Froehlich & Schoonenboom 2017) may produce interesting indicators (e.g., the centralization of a network) to assess transfer climate (cf. Hatala & Fleming 2007). A growth in network magnitude or a development toward higher centrality and density can indicate a transition from newcomer to expert (cf. Van den Bossche & Segers 2013). It can also be interesting to examine training networks (among fellow trainees) and transfer networks (among colleagues at work) to see which network type is more instrumental for training application.

Finally, SNA can help identify the most central people in one's organization. These people are often opinion leaders and can thus be highly useful for indicating training needs of newcomers. The design of new training programs could thus benefit from hearing the voices of those who are most central in a corporate community of professionals. Future research may thus want to investigate the role of opinion leaders and highly central figures for training needs analysis. Multiple opinion leaders can also help generate items for evaluating the quality of instruction (cf. Lankes et al. 2013) based on the previously defined training needs.

While SNA can provide a fruitful perspective to study social support and transfer of training, some challenges of this approach need to be considered. For instance, one question that we avoided so far concerns the actual boundary of the support network during transfer (cf. Laumann et al. 1983). While the organization as a boundary is a reasonable assumption from a managerial perspective and a prominent definition in many empirical studies, the transfer may be supported also by people outside of the organization. For instance, employees from different organizations meet during training and stay in contact even after the training to support each other when implementing the learnings in their respective organiza-

tions. For research, this implies that any assumptions made during the sampling procedure need to be thoroughly assessed. Another (exemplary) issue may be the often very formal, quantitative approach of SNA, which might inhibit a thorough study of latent and broad constructs such as social support. Purposefully mixing quantitative and qualitative data (cf. Schoonenboom et al. 2018) to perform social network analysis may provide a promising avenue for future research in this field (cf. Froehlich & Brouwer 2018).

5 Conclusion: Making social network analysis accessible

In this chapter, we have departed from the observation that SNA is under-utilized in this specific domain of research on social support during transitions. One reason for this may also be the complexity inherent in SNA as a research method. This chapter attempted to make SNA somewhat more accessible to this field of research by providing (a) a clear rationale how SNA can be helpful in answering research questions in this specific field and (b) providing a short overview over the key concepts in order to get started.

References

- Aguinis, H. & Kraiger, K. (2009): Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society. In: *Annual Review of Psychology* 60 (1), 451–474.
- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I. & Trickett, E. J. (1991): Means - ends problem -solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school. In: *American Journal of Community Psychology* 19 (2), 207–225.
- Barrera, M. (1986): Distinctions between social support concepts, measures, and models. In: *American Journal of Community Psychology* 14 (4), 413–445.
- Bates, R. A. & Holton, E. F. (2004): Linking workplace literacy skills and transfer system perceptions. In: *Human Resource Development Quarterly* 15 (2), 153–170.
- Bates, R. A., Holton, E. F., Seyler, D. L. & Carvalho, M. A. (2000): The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. In: *Human Resource Development International* 3 (1), 19–42.
- Bittle-Patton, S. (2003): Employment and welfare-to-work training initiatives (Dissertation). University of Maryland.
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T. & Huang, J. L. (2010): Transfer of Training: A Meta-Analytic Review. In: *Journal of Management* 36 (4), 1065–1105.
- Bozionelos, N. (2006): Mentoring and expressive network resources: their relationship with career success and emotional exhaustion among Hellenes employees involved in emotion work. In: *International Journal of Human Resource Management* 17 (2), 362–378.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007): Training Transfer: An Integrative Literature Review. In: *Human Resource Development Review* 6 (3), 263–296.
- Burt, R. S. (2001): Structural holes versus network closure as social capital. In: N. Lin, K.S. Cook & R.S. Burt (Eds.): *Social capital: Theory and research*. New York: de Gruyter, 31–56.

- Burt, R. S. (2005): *Brokerage and Closure: An Introduction to Social Capital*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Cartwright, D. & Harary, F. (1956): Structural balance: a generalization of Heider's theory. In: *Psychological Review* 63 (5), 277–293.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985): Stress, social support, and the buffering hypothesis. In: *Psychological Bulletin* 98 (2), 310–357.
- Cutrona, C. E. (1984): Social support and stress in the transition to parenthood. In: *Journal of Abnormal Psychology* 93 (4), 378–390.
- Damşa, C. I., Froehlich, D. E. & Gegenfurtner, A. (2017): Reflections on Empirical and Methodological Accounts of Agency at Work. In: M. Goller & S. Paloniemi (Eds.): *Agency at work. An agentic perspective on professional learning and development*. Paderborn: Springer, 445–461.
- Edmondson, A. C. (2003): Psychological Safety, Trust, and Learning in Organizations. A Group-level Lens. Trust and Distrust. In: *Organizations: Dilemmas and Approaches*, 239–282.
- Emirbayer, M. & Goodwin, J. (1994): Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency. In: *The American Journal of Sociology* 99 (6), 1411–1454.
- Frash, R., Antun, J., Kline, S. & Almanza, B. (2010): Like it! Learn it! Use it? A field study of hotel training. In: *Cornell Hospitality Quarterly* 51 (3), 398–414.
- Frieling, M. & Froehlich, D. E. (2017): Homophilie, Diversity und Feedback: Eine soziale Netzwerkanalyse [Homophily, diversity, and feedback: A social network analysis]. In: *Internationales Personalmanagement: Rollen – Kompetenzen – Perspektiven. Implikationen für die Praxis [International human resource management: Roles – competencies – perspectives]*. Wiesbaden: Springer, 179–192.
- Froehlich, D. E., Beausaert, S. A. J., Segers, M. S. R. & Gerken, M. (2014a): Learning to stay employable. In: *Career Development International* 19 (5), 508–525.
- Froehlich, D. E., Segers, M. S. R. & Van den Bossche, P. (2014b): Informal workplace learning in Austrian banks: The influence of learning approach, leadership style, and organizational learning culture on managers' learning outcomes. In: *Human Resource Development Quarterly* 25 (1), 29–57.
- Froehlich, D. E., Beausaert, S. A. J. & Segers, M. S. R. (2015): Great expectations: The relationship between future time perspective, learning from others, and employability. In: *Vocations and Learning* 8 (2), 213–227.
- Froehlich, D. E., Beausaert, S. A. J. & Segers, M. S. R. (2017): Development and validation of a scale measuring approaches to work-related informal learning. In: *International Journal of Training and Development* 21 (2), 130–144.
- Froehlich, D. E. & Messmann, G. (2017): The Social Side of Innovative Work Behavior: Determinants of Social Interaction during Organizational Innovation Processes. In: *Business Creativity and the Creative Economy* 3 (1), 31–41.
- Froehlich, D. E. & Schoonenboom, J. (2017): Integrating units of analysis: Applying mixed methods social network analysis to informal learning. Presented at the 17th Biennial EARLI Conference, Tampere.
- Froehlich, D. E. (2018): Burt (2005): Brokerage and Closure. In: B. Holzer & C. Stegbauer (Eds.): *Schlüsselwerke der Netzwerkforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 97–100.
- Froehlich, D. E. & Brouwer, J. (2018): Social Network Analysis as Mixed Analysis. In: A. J. Onwuegbuzie & R. B. Johnson (Eds.): *Reviewer's Guide for Mixed Methods Research Analysis*. Oxford: Routledge.
- Fuhse, J. A. (2016): *Soziale Netzwerke*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Krammer, M. & Gegenfurtner, A. (2015): General and special education teachers' perceptions of teamwork in inclusive classrooms at elementary and secondary schools. In: *Journal of Educational Research Online* 7 (2), 129–146.

- Gegenfurtner, A. (2011): Motivation and transfer in professional training: A meta-analysis of the moderating effects of knowledge type, instruction, and assessment conditions. In: *Educational Research Review* 6 (3), 153–168.
- Gegenfurtner, A. (2018): Testing the gender similarities hypothesis: Differences in subjective task value and motivation to transfer training. In: *Human Resource Development International* 0 (0), 1–12.
- Gegenfurtner, A., Quesada-Pallarès, C. & Knogler, M. (2014): Digital simulation-based training: A meta-analysis: Digital simulation-based training. In: *British Journal of Educational Technology* 45 (6), 1097–1114.
- Gegenfurtner, A. & Vauras, M. (2012): Age-related differences in the relation between motivation to learn and transfer of training in adult continuing education. In: *Contemporary Educational Psychology* 37 (1), 33–46.
- Gegenfurtner, A., Vauras, M., Gruber, H. & Festner, D. (2010): Motivation to transfer revisited. In: K. Gomez, L. Lyons & J. Radinsky (Eds.): *Learning in the disciplines: ICLS2010 proceedings*. Chicago, IL: International Society of the Learning Sciences. 452–459.
- Gegenfurtner, A., Veermans, K. & Vauras, M. (2013): Effects of computer support, collaboration, and time lag on performance self-efficacy and transfer of training: A longitudinal meta-analysis. In: *Educational Research Review* 8, 75–89.
- Gouldner, A. W. (1960): The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. In: *American Sociological Review* 25 (2), 161–178.
- Hanneman, R. A. & Riddle, M. (2011): Concepts and Measures for Basic Network Analysis. In: J. Scott & P. J. Carrington (Eds.): *The Sage Handbook of Social Network Analysis*. London: SAGE, 340–369.
- Harwood, J. & Froehlich, D. E. (2017): Proactive Feedback-Seeking, Teaching Performance, and Flourishing Amongst Teachers in an International Primary School. In: M. Goller & S. Paloniemi (Eds.): *Agency at work. An agentic perspective on professional learning and development*. Paderborn: Springer, 425–444.
- Hatala, J.-P. & Fleming, P. R. (2007): Making Transfer Climate Visible: Utilizing Social Network Analysis to Facilitate the Transfer of Training. In: *Human Resource Development Review* 6 (1), 33–63.
- Hirsch, B. J. & DuBois, D. L. (1992): The relation of peer social support and psychological symptomatology during the transition to junior high school: A two-year longitudinal analysis. In: *American Journal of Community Psychology* 20 (3), 333–347.
- Holton, E. F. (1996): The flawed four-level evaluation model. In: *Human Resource Development Quarterly* 7 (1), 5–21.
- Hughes, A. (2016): *A meta-analytic integration of what matters in training transfer* (Dissertation). University of Central Florida.
- Janis, I. L. (1982): *Groupthink. Psychological studies of policy decisions and fiascos* (2nd ed.). Boston, MA.: Houghton Mifflin Company.
- Kauffeld, S., Bates, R. A., Holton, E. F. & Müller, A. C. (2008): Das deutsche Lerntransfer-System-Inventar (GLTSI): psychometrische Überprüfung der deutschsprachigen Version. In: *Zeitschrift Für Personalpsychologie* 7. Jg., H. 2, 50–69.
- Keith, N. & Frese, M. (2008): Effectiveness of error management training: A meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology* 93 (1), 59–69.
- Kirwan, C. & Birchall, D. (2006): Transfer of learning from management development programmes: Testing the Holton model. In: *International Journal of Training and Development* 10 (4), 252–268.
- Lacerenza, C. N., Reyes, D. L., Marlow, S. L., Joseph, D. L. & Salas, E. (2017): Leadership training design, delivery, and implementation: A meta-analysis. In: *Journal of Applied Psychology* 102 (12), 1686–1718.

- Laine, E. & Gegenfurtner, A. (2013): Stability or change? Effects of training length and time lag on achievement goal orientations and transfer of training. In: *International Journal of Educational Research* 61 (1), 71–79.
- Lankes, E. M., Vaccaro, E. & Gegenfurtner, A. (2013): Wie kommen Evaluationsteams zu ihrer Einschätzung der Unterrichtsqualität bei externen Evaluationen? In: *Unterrichtswissenschaft*, 41. Jg., H. 3, 197–215.
- Larose, S. & Boivin, M. (1998): Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. In: *Journal of Research on Adolescence* 8 (1), 1–27.
- Laumann, E. O., Marsden, P. V. & Prensky, D. (1983): The Boundary Specification Problem in Network Analysis. In: R. S. Burt & E. Minor (Eds.): *Applied network analysis. A methodological introduction*. Beverly Hills, CA: Sage, 18–87.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L. & Cook, J. M. (2001): Birds of a Feather: Homophily in Social Networks. In: *Annual Review of Sociology* 27 (1), 415–444.
- Morrison, E. W. (2002): Newcomers' relationships: The role of social network ties during socialization. In: *Academy of Management Journal* 45 (6), 1149–1160.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K. & Spas, J. (2007): The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. In: *Adolescence* 42 (167), 441–459.
- Park, W.-W. (1990): A Review of research on Groupthink. In: *Journal of Behavioral Decision Making* 3 (4), 229–245.
- Quesada-Pallarès, C. & Gegenfurtner, A. (2015): Toward a unified model of motivation for training transfer: a phase perspective. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18. Jg., H. 1, 107–121.
- Reagans, R., Zuckerman, E. & McEvily, B. (2004): How to Make the Team: Social Networks vs. Demography as Criteria for Designing Effective Teams. In: *Administrative Science Quarterly* 49 (1), 101–133.
- Reinhold, S., Gegenfurtner, A. & Lewalter, D. (2018): Social support and motivation to transfer as predictors of training transfer: testing full and partial mediation using meta-analytic structural equation modelling: Social support, motivation and transfer. In: *International Journal of Training and Development* 22 (1), 1–14.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U. & Baumert, J. (2011): Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt [Social support when entering the teaching profession]. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14. Jg., 35–59.
- Schoonenboom, J., Johnson, R. B. & Froehlich, D. E. (2018): Combining Multiple Purposes of Mixing Within a Mixed Methods Research Design. In: *International Journal of Multiple Research Approaches* 10 (1), 271–282.
- Segers, M. S. R. & Gegenfurtner, A. (2013): Transfer of training: New conceptualizations through integrated research perspectives. In: *Educational Research Review* 8 (1), 1–4.
- Seyler, D. L., Holton, E. F., Bates, R. A., Burnett, M. F. & Carvalho, M. A. (1998): Factors affecting motivation to transfer training. In: *International Journal of Training and Development* 2 (1), 16–16.
- Song, L., Son, J. & Lin, N. (2011): Social Support. In: J. Scott & P. J. Carrington (Eds.): *The Sage handbook of Social Network Analysis*. London: SAGE, 116–128.
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B. & Pancer, S. M. (2000): Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. In: *Journal of Adolescent Research* 15 (1), 123–144.

- Testers, L., Gegenfurtner, A. & Brand-Gruwel, S. (2015): Motivation to transfer learning to multiple contexts. In: L. Das, S. Brand-Gruwel, K. Kok & J. Walhout (Eds.): *The school library rocks: living it, learning it, loving it*. Heerlen: IASL, 473-487.
- Tian, A. W., Cordery, J. & Gamble, J. (2016): Returning the favor: Positive employee responses to supervisor and peer support for training transfer. In: *International Journal of Training and Development* 20 (1), 1–16.
- Van den Bossche, P. & Segers, M. (2013): Transfer of training: Adding insight through social network analysis. In: *Educational Research Review* 8 (1), 37–47.
- Van den Bossche, P., Segers, M. & Jansen, N. (2010): Transfer of training: the role of feedback in supportive social networks. In: *International Journal of Training and Development* 14 (2), 81–94.
- Velada, R., Caetano, A., Bates, R. A. & Holton, E. (2009): Learning transfer – validation of the learning transfer system inventory in Portugal. In: *Journal of European Industrial Training* 33 (7), 635–656.
- Wandersman, L., Wandersman, A. & Kahn, S. (1980): Social support in the transition to parenthood. In: *Journal of Community Psychology* 8 (4), 332–342.
- Wasserman, S. & Faust, K. (1994): *Social Network Analysis: Methods and Applications*. New York, NY.: Cambridge University Press.

Oliver Koenig

Auf der Suche nach Guter Form: Annäherung an eine Theorie hilfreicher Beziehungen, am Beispiel der Persönlichen Betreuung und Begleitung im Alltag von und mit Menschen mit psychischen Erkrankungen des Vereins LOK

Zusammenfassung:

Wann ist und was macht professionelles Handeln hilfreich? Diesen Fragen möchte der vorliegende Text nachgehen und dabei eine theoretische Annäherung an eine Theorie hilfreicher Beziehungen leisten. Dies geschieht eingebettet in eine Studie, die sich mit Fragen der Wirkungen und des Verstehens von Wirkfaktoren innerhalb der ambulanten Begleitung von erwachsenen Menschen mit psychischer Erkrankung am Beispiel der „Persönlichen Betreuung und Begleitung im Alltag“ des Vereins LOK beschäftigt. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird zunächst auf Forschungstraditionen eingegangen, welche Fragestellungen des Wirkens sozialer Hilfen im Kontext extramuraler Unterstützungsangebote für Menschen mit psychischer Erkrankung behandelt sowie daraus Faktoren für wirkungsvolles Handeln abgeleitet haben. Im Anschluss werden das untersuchte Gegenstandsfeld, die leitenden Fragestellungen sowie das Forschungsdesign vorgestellt sowie darauf aufbauend im Rahmen dieser Untersuchungen herausgearbeitete Wirkungen und Wirkfaktoren systematisierend beschrieben. Kernstück dieses Beitrages ist die Skizzierung einer Theorie hilfreicher Beziehungen, wozu auf das gestalttherapietheoretische Konzept der „Guten Form“ (Zinker 1994) zurückgegriffen und dieses mithilfe der erhobenen Daten weiterentwickelt wird. Der Artikel schließt mit einigen Implikationen und Fragen zur disziplinären Verortung und Weiterentwicklung untersuchten Arbeitsfeldes.

Abstract:

When is and what makes professional support helpful? These are the questions the article at hand aims to pursue whilst trying to approach basic tenets of what can be perceived as theory of helpful relationships. This happens embedded in a research study, that aimed to reconstruct and understand outcome and outcome factors within an ambulant support model for adults with psychiatric impairments, the

“personal support in daily life” model of the “Verein LOK” a provider of extramural services for above mentioned target groups in Vienna (Austria). First, the article draws upon research traditions, which have looked at questions of the functioning of extramural support services and tried to derive factors for effective practice. Following, the article describes the support service under study, the guiding research questions as well as the research design. Next, a tentative systematization of observed outcomes and outcome factors will be described. The heart piece of this article is the delineation of a theory of helpful relationships. To this end the paper draws upon the Gestalt concept of “Good Form” (Zinker 1994) which is further developed and grounded utilizing the qualitative data of this study. The article closes with implication concerning a disciplinary positioning and questions of further development about the researched field of practice.

1 Einleitung

Was wirkt an sozialer Unterstützung, was ist bzw. wann ist professionelles Handeln hilfreich? Derartige Fragen haben im Sog der Wirkungsorientierung (vgl. Otto & Ziegler 2007) in den letzten Jahren Hochkonjunktur. Unter Heranziehung des gestalttherapietheoretischen Konzepts von „Guter Form“ (Zinker 1994) möchte der vorliegende Beitrag eine Annäherung an eine Theorie hilfreicher Beziehungen leisten. Dies geschieht eingebettet in eine Studie, die sich mit Fragen der Wirkungen und Theorieentwicklung der ambulanten Begleitung von erwachsenen Menschen mit psychischer Erkrankung am Beispiel der „Persönlichen Betreuung und Begleitung im Alltag“ des Vereins LOK beschäftigt. Dabei werden zunächst Forschungsbefunde referiert, welche sich mit Fragen des Wirkens sozialer Hilfen im Kontext extramuraler Unterstützungsangebote für Menschen mit psychischer Erkrankung auseinandersetzen. Im Anschluss werden das untersuchte Gegenstandsfeld sowie das Forschungsdesign vorgestellt, herausgearbeitete Wirkungen systematisierend beschrieben sowie eine erste theoretische Skizzierung vorgenommen. Der Artikel schließt mit einigen Implikationen hinsichtlich Fragen einer Verortung im Feld der Bildungswissenschaft.

2 Hinführung zum Thema

Wie in anderen Europäischen Ländern hat sich in Österreich seit den Reformgesetzgebungen zur De-Hospitalisierung in den 90er Jahren das System der Unterstützung für Menschen mit psychischer Erkrankung zunehmend von einem klinisch-institutionellen zu einem sozialpsychiatrisch-gemeinwesenorientierten

System entwickelt (vgl. Meissner 2014). Innerhalb der Inklusionspädagogik nehmen Forschungen zur Lebens- und Unterstützungssituation von erwachsenen Menschen mit psychischer Erkrankung bislang ein Nischendasein ein. Für die Reformgesetzgebungen rund um den Aufbau eines extramuralen Versorgungssystems sind v.a. von Psychiatriebetroffenen initiierte Studien bedeutsam gewesen, welche unter dem Schlagwort „Recovery“ eine neue „*Guiding Vision of the Mental Health Service System*“ (Deegan 1988) vorlegt haben. Darin wird Recovery verstanden als ein

“process, a way of life, an attitude, and a way of approaching the day’s challenges. It is not a perfectly linear process. At times our course is erratic and we falter, slide back, regroup and start again. The need is to meet the challenge of the disability and to reestablish a new and valued sense of integrity and purpose within and beyond the limits of the disability” (Deegan 1988, 15).

Diese Forschungsarbeiten haben einen wesentlichen Beitrag dazu geleistet, herauszuarbeiten, welche Bedeutung der relationalen Dimension in der Beziehung zwischen professionellen Unterstützer*innen und Menschen mit psychischer Erkrankung, im Erreichen subjektiv als positiv bewerteter Wirkungen zukommt (Andersson 2016). Wie Ljungberg u.a. (vgl. 2015) in einer vergleichenden Metaanalyse herausarbeiten, zeigen sich diese Zusammenhänge unabhängig von Unterschieden in institutionellen Settings. Hilfreiche Unterstützungsbeziehungen müssen, entsprechend den situativen Erfordernissen und individuellen Bedürfnissen der zu unterstützenden Personen, in der Lage sein, sich zwischen einer professionellen und einer interpersonalen Dimension hin- und her zu bewegen. Die professionelle Dimension verweist auf die durch die Richtung der Hilferbringung festgelegten funktionalen Rollen (Anbieter*in vs. Empfänger*in). Auf einer professionellen Ebene schätzen Nutzer*innen Fachkräfte aufgrund ihrer vielfältigen Kompetenzen und ihres Wissens, v.a. im Hinblick auf das Navigieren durch komplexe sozial-administrative (Bei-)Hilfesysteme. Dabei wird besonders geschätzt, wenn Fachkräfte ihr Wissen und ihre Kompetenzen in einer kooperativen (vgl. Borg & Kristiansen 2004; Ljungberg u.a. 2016) und nicht in einer bevormundenden Art und Weise (Topor & Denhov 2015) einbringen. Die interpersonale Dimension verweist auf die Potentialität von wechselseitig wertschätzenden interpersonalen Prozessen, die sich auch in einer Unterstützungsbeziehung ereignen können. Eine Vielzahl der Faktoren, die Menschen als hilfreich erleben, beziehen sich auf ebendiese Prozesse und orientieren sich mehr an dem*der Anbieter*in von Unterstützung als Person als an deren funktionalen Rollen. Was in bisherigen Forschungsbemühungen bislang fehlt sind Untersuchungen, welche die Betreuungsdynamik und die Entwicklung einer als unterstützend erlebten Beziehung sowohl aus der Perspektive der Nutzer*innen als auch aus der Perspektive der Mitarbeiter*innen in den Blick nehmen. Zudem fehlen Bemühungen, die her-

ausgearbeiteten Faktoren und – sowohl divergierenden wie konvergierenden – Sichtweisen zu verwobenen, theoretischen Modellen des Gegenstandsbereichs zu verbinden.

Diesen Forschungslücken versucht sich das hier beschriebene Forschungsprojekt anzunähern. Das Projekt, mit einer Laufzeit von 2017 bis Oktober 2018 durchgeführt, wurde vom Verein LOK (Leben ohne Krankenhaus), einer Trägerorganisation der Wiener Behindertenhilfe, in Auftrag gegeben und kann in seiner methodischen und inhaltlichen Ausrichtung als Auftragsforschung verstanden werden, enthält aber auch Komponenten von Grundlagenforschung. Gegenstand der Studie ist das Arbeitsfeld der ambulanten Begleitung und Betreuung von erwachsenen Menschen mit einer psychischen Erkrankung, untersucht anhand des Dienstleistungsangebots der „Persönlichen Begleitung und Betreuung im Alltag“ (PB) des Vereins LOK. Der Verein LOK wurde 1989 im Zuge der Umsetzung der Wiener Psychiatriereform gegründet, und richtete seine Tätigkeit von Anfang an auf jenen Personenkreis, der als „nicht bzw. schwer integrierbar“ galt und der durch die entstehenden extramuralen Betreuungs- und Unterstützungsangebote nicht in einer Art und Weise versorgt werden konnte, dass ein „Leben ohne Krankenhaus“ möglich war. Die PB wird vom Verein LOK seit dem Jahr 1994 angeboten und ist eine Leistung des „Teilbetreuten Wohnens“. Die geleistete Unterstützung fokussiert dabei auf drei eng miteinander verbundene Bereiche: (1) Unterstützung von Aufgaben, Tätigkeiten und Herausforderungen in der Umsetzung des Alltags; (2) Aufbau und Erhalt einer stabilen Betreuungsbeziehung; (3) Unterstützung und Begleitung während Krisen.

In Summe werden vom Verein LOK im Rahmen der PB ungefähr 260 Klient*innen von etwa 80 Mitarbeiter*innen betreut und begleitet. Mit seiner organisationskulturell gewachsenen non-direktiven Haltung einer „*Absichtsvollen-Absichtslosigkeit*“ (Mitarbeiter*in Auswertungsgruppe¹) bietet der Arbeitsbereich der Persönlichen Betreuung einen idealen Rahmen, um die Wirkungsweisen der relationalen Dimension von Betreuung und Begleitung zu erforschen. Ein*e Mitarbeiter*in bringt im Rahmen einer Fokusgruppe diese „LOK-Philosophie“ in der folgenden Formulierung zum Ausdruck:

„und so meine Freunde ausm Sozialbereich oder so, denen schwärm ich immer vor, dass ich äh hier niemand normalisieren, gesund oder irgendwie arbeitsfähig machen muss, sondern das die Leute so sein dürfen wie sie sind und dabei darf ich sie begleiten und da irgendwie so eintauchen und das find ich eigentlich das Tollste von der Arbeit“.

1 Zur Wahrung der Anonymität der interviewten Personen, wird u.a. einerseits auf Fall-Vignetten verzichtet, und andererseits an dieser Stelle nur angeführt, ob es sich um ein Zitat von einem*einer Mitarbeiter*in oder einem*einer Klient*in handelt sowie, ob dieses Zitat aus einem Interview, einer Fokusgruppe oder einem anderen begleitenden Gremium des Projekts stammt.

Im Folgenden werden die forschungsleitenden Interessen sowie das methodische Design beschrieben.

3 Forschungsleitende Interessen und Forschungsdesigns

Das Forschungsprojekt verfolgt das Ziel, eine gegenstandsbezogene sowie praxisrelevante Theorie professioneller Beziehungsarbeit zu entwickeln sowie Kriterien und Bedingungen abzuleiten, welche eine unterstützende Beziehung in der Arbeit für und mit Menschen mit psychischer Erkrankung fördern können. Wie angedeutet geht es in dem Projekt darum, zu verstehen, wie sowohl Klient*innen als auch Mitarbeiter*innen ihre Beziehungen zueinander erleben sowie darum, welche wechselseitigen Handlungen und dahinterliegenden expliziten und impliziten Handlungslogiken einen Beitrag dazu leisten, eine helfende Beziehung zu einer hilfreichen Beziehung werden zu lassen. Die Datenerhebung wurde in drei Forschungsphasen à sechs Monate aufgeteilt, welche sich methodologisch an einem iterativen Vorgehen in Anlehnung an die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (vgl. 2006) orientierte. Mittels Kurzinterviews und Fokusgruppen erfolgte in jeder Phase zunächst ein Feldeinstieg, welcher einerseits das Ziel verfolgte, möglichst viele unterschiedliche Perspektiven von Klient*innen und Mitarbeiter*innen einzufangen sowie andererseits, Personen für die nachfolgenden Tiefeninterviews zu gewinnen.

Das Forschungsdesign war auf größtmögliche Transparenz und gezielte Partizipations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten von Mitgliedern des Vereins LOK ausgerichtet, wozu zwei begleitende Gremien, bestehend aus Vertreter*innen aller von der Untersuchung betroffener Stakeholder, eingesetzt wurden. Zum Zeitpunkt des Verfassens dieses Artikels wurde die empirische Datenerhebung abgeschlossen und das qualitative Datenmaterial befand sich in den finalen Zügen der Auswertung. In Summe wurden 32 Mitarbeiter*innen (16 Frauen und 16 Männer) im Rahmen von drei Fokusgruppen, 11 Kurz- und 18 Tiefeninterviews sowie 35 Klient*innen (16 Frauen und 19 Männer) im Rahmen von 23 Kurz- und 30 Tiefeninterviews befragt. Sämtliche Fokusgruppen und Interviews von Klient*innen und Mitarbeiter*innen wurden verbal transkribiert, mit Blick auf ihre Einzelfalllogik ausgewertet und zu gruppenbezogenen Zwischenergebnissen verdichtet. Mit Hilfe des Prinzips des ständigen Vergleichs wurden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Wahrnehmungen der beiden Gruppen herausgearbeitet und in Richtung eines beide Gruppenperspektiven berücksichtigenden theoretischen Modells verdichtet. In weiterer Folge werden Ausschnitte dieses systematisierend und vergleichenden Forschungsschritts dargestellt und es wird ein erster Einblick in das sich abzeichnende theoretische Modell gegeben.

4 Wirkungen der Persönlichen Betreuung

Im Unterschied zu anderen sozialen Unterstützungsformen, die professionstheoretisch klarer beschrieben und durch Ausbildungsstandards und gesetzliche Bestimmungen geregelt sind (wie etwa der Psychotherapie, der sozialen Arbeit oder der psychologischen Beratung), charakterisiert sich das Arbeitsfeld der Persönlichen Betreuung v.a. durch seine Vielgestaltigkeit und fluiden Rollen. Innerhalb der Aufbau- und Ablauforganisation des Vereins LOK steht die Ermöglichung einer Beziehung von Menschen mit psychischer Erkrankung und professioneller Betreuer*in im Zentrum, ohne daraus einen Heilungsauftrag abzuleiten oder andere an die*den Klient*in gestellte Anpassungsleistungen im Sinne von zu erreichenden Zielen an die Betreuung zu knüpfen.

Bereits früh im Forschungsprozess kristallisierte sich heraus, dass angesichts des offenen Settings Fragen der Transparenz in einem durch Rollen- und Aufgabenpluralität gekennzeichneten Arbeitsumfeld eine besondere Bedeutung zukommt, auch um *„gegenüber (den betreuten Personen) nicht komplett (zu) verschwimmen und auch die Personen nicht (zu) überfordern“* (Mitarbeiter*in Interview). Das Finden einer im Einzelfall beschreib- und abgrenzbaren Form wird nicht zuletzt aufgrund der im Rahmen des Forschungsprojektes identifizierten Wirkungen bedeutsam, welche große Überschneidungen mit den Ergebnissen der psychotherapeutischen Wirkungsforschung aufweisen (vgl. Wampold & Imel 2015), oder wie es ein*e Mitarbeiter*in in einem Interview ausdrückt: *„diese Arbeit hier ist keine psychotherapeutische, wir haben psychotherapeutische Wirkfaktoren in unserer Beziehungsarbeit, aber es ist halt keine Psychotherapie“*.

Die herausgearbeiteten Wirkungen, welche von Klient*innen beschrieben und der Begleitung durch den Verein LOK zugeschrieben werden können grob in drei Kategorien eingeteilt werden:

1. Wirkungen auf der individuellen Ebene: Hierzu zählen u.a. die Übernahme oder Verstärkung von Mechanismen und Praktiken der Selbstfürsorge; eine Verbesserung des allgemeinen Gesundheitszustandes und des Wohlbefindens; die (Wieder-) Erlangung von (psychischer) Stabilität durch eine Reduktion von Rückfällen, Episoden oder Krisen; seltenere Psychiatrieaufenthalte und teilweise reduzierte Medikation; die Entwicklung positiverer Selbstkonzepte und Einstellungen sowie fallweise die Entwicklung von (neuen) Perspektiven für das eigene Leben (mit Erkrankung).
2. Wirkungen auf der relationalen Ebene: Hierzu zählen v.a. die durch die Stabilität und Kontinuität der Betreuungsdyade ermöglichte Rückgewinnung von Vertrauen und Sicherheit im Gestalten von sozialen Beziehungen sowie, v.a. vermittelt durch Peer- und Freizeit-Angebote, der Aufbau eines Freundeskreises und sozialen Netzwerks.

3. Wirkungen auf der strukturellen Ebene: Hierzu zählen u.a. die Unterstützung beim Aufbau einer Beschäftigungs- bzw. Tagesstruktur, eines Unterstützungsnetzwerks sowie v.a. die Reduzierung von Leidensdruck und Erhöhung von Lebensqualität durch erfolgreiche sozialarbeiterische Interventionen.

Für alle beschriebenen Wirkungen gilt, dass keine einfachen oder linearen Ursache-Wirkungsmodelle ausgemacht werden können und sämtliche Wirkungen v.a. dort, wo unterschiedliche formale aber auch informelle Unterstützungsformen und Ressourcen im Leben der Person aktiv sind, diese immer nur im Kontext dieser Wirkungskonstellationen verstanden werden können. Was eine solche deskriptive Aufzählung herausgearbeiteter Wirkungen nicht ermöglicht, ist ein Verstehen der prozessualen Momente sowie der Dynamik des Entstehens und des Veränderns von als hilfreich erlebten sozialen Unterstützungsbeziehungen. Dies soll im nächsten Abschnitt ansatzweise geschehen.

5 Vom Finden einer Guten Form als Kernprozess

Wie bereits beschrieben liegt im individuellen Zugang der Persönlichen Betreuung ihr konstitutives Element. Für die Forschung stellt sich dadurch die methodische Schwierigkeit, zu verstehen und herauszuarbeiten,

- worin sich die zentralen Herausforderungen und Aufgaben dieses Arbeitsfelds ausdrücken,
- was dazu beiträgt, eine helfende Beziehung im Erleben von allen Beteiligten zu einer hilfreichen Beziehung zu machen sowie
- was diesen Prozess erschweren oder möglicherweise auch nicht gelingen lässt.

Das folgende Zitat einer Mitarbeiterin liefert Anknüpfungspunkte, um Elemente eines solchen Kernprozesses zu beschreiben. Demnach braucht es

„eine gewisse Offenheit gegenüber dem Leben, Menschen an sich und dass diese Offenheit nicht verloren gehen soll, aber dass es halt auch nicht zu schwammig wird und ich glaube es ist ganz schwierig diese Balance zu halten und ich habe das Gefühl so LOK ist immer so, immer die Suche `wie tun wir ja, nicht zu viel dies, nicht zu viel das` und das macht es halt so ein bisschen schwammig und ich finde es gut, das auch auszuhalten, weil jeder Mensch anders ist, man braucht da eine gewisse Offenheit und eine gewisse Schwammigkeit ja, finde ich auch gut aber auf der anderen Seite wenn es dann wirklich auch konkret ist, dass auch Ernst zu nehmen, so gute Rahmenstrukturen zu schaffen um sich auch Wohl zu fühlen, ja diese sicheren Rahmen in denen es ruhig ein bisschen schwammig sein kann ja, dass macht es für mich aus.“ (Mitarbeiter*in Interview)

Warum und was erscheint in diesem Zitat so klärend, trotz oder gerade aufgrund der in ihm enthaltenen scheinbaren Paradoxien? Zunächst wird hier eine im weitesten Sinn als humanistisch zu verstehende Grundhaltung wiedergegeben, eine

Offen- und Zugewandtheit gegenüber dem Phänomen des Lebens in seinen vielfältigen Formen und Ausprägungen. In weiterer Folge wird das konstitutive und nur individuell („jeder Mensch ist anders“) zu verstehende Moment der Persönlichen Betreuung als beständiger Prozess des Suchens und Austarierens beschrieben, ein Prozess, den es „auszuhalten“ gilt. Das Zitat schließt mit der Beschreibung von strukturellen Voraussetzungen, in der die vermeintliche Dichotomie Schwammigkeit vs. Struktur zu einer Dialektik verschmilzt. In diesem Zitat spiegelt sich ein, auch in zahlreichen weiteren Interviews beobachtbarer, Dreischritt wider:

1. Ein in die organisationale Philosophie eingebettete, von Mitarbeiter*innen geteiltes **Menschenbild** und eine vorgelebte **Haltung** trifft auf
2. eine **Praxis** des Aushandelns, Ausprobierens und Anpassens und diese trifft auf
3. eine responsive **Struktur**, welche sowohl Stabilität, Kontinuität und Verlässlichkeit als auch Offenheit, Authentizität und Entwicklung ermöglicht und voraussetzt.

Auf der Suche nach einer theoretischen Rahmung, diese nur in ihrer Vielgestaltigkeit, Wechselwirkung und Parallelität zu verstehenden Momente in einen Kernprozess zu vereinen, fiel die Wahl auf das gestalttherapietheoretische Konzept der „Guten Form“. Dieses wurde von Zinker (vgl. 1994) ursprünglich zur Beschreibung von Dynamiken in paar- und familientherapeutischen Settings entwickelt und u.a. von Meissner (2014) organisationstheoretisch weitergedacht. Für Zinker (1994, 27) basiert das Konzept der Guten Form „on the smooth flow of structuring and destructuring through the process of awareness, energy mobilization, action, contact at the interpersonal boundary, closure (new learning), and withdrawal (reestablishment of boundary separation)“. Zentraler Begriff der Gestalttherapietheorie ist jener der Gestalt, welcher nach Lore Perls (2005, 97) „eine ganze Reihe von verwandten Begriffen wie Erscheinung, Form, Figur, Konfiguration, strukturelle Einheit, ein Ganzes, das mehr oder etwas anderes ist, als die Summe seiner Teile (abdeckt)“. Beeinflusst von Lewins Feldtheorie geht die Gestalttherapietheorie davon aus, dass zu jedem gegebenen Moment eine Person (basierend auf den ihr gewahr werdenden Bedürfnissen) aktiv (wenn auch häufig unbewusst) eine konkrete Figur vor ihrem jeweiligen Hintergrund, der Totalität von Erfahrungen bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt konstruiert. Keine zwei Menschen werden jeweils identische Hintergründe haben, noch eine Situation in der exakt gleichen Art und Weise erfassen. Figuren sind damit auch immer untrennbar mit den jeweiligen sozialen, kulturellen und Umweltbedingungen einer ganz bestimmten Situation verbunden (vgl. Sennreich 2014).

Ein weiteres, sich in der Idee von Guter Form verdichtendes Kernkonzept, ist jenes des Kontaktzyklus⁴. Kontakt umfasst dabei immer gleichzeitig das Innen (Organismus) wie auch das Außen (Umwelt) sowie die Grenze zwischen diesen beiden Polen (Perls 2005, 100) und ist, in unterschiedlicher Intensität, in allen

Phasen des Kontaktzyklus‘ inhärent. Dieser Zyklus wird zumeist entlang einer Sinus-Kurve oder Welle mit den Phasen Empfindung und Gewähr werden/ sein von Bedürfnissen (Vorkontakt), Mobilisierung von Energie & Handlung (Kontakt) sowie Rückzug und Integration der Erfahrungen in den Hintergrund (Nachkontakt) beschrieben und verbildlicht (Zinker 2005). Der Kontaktzyklus kann an allen Stellen des Prozesses aufgrund von inneren wie äußeren Faktoren unterbrochen werden, was sich im Falle wiederholter Unterbrechungen zu einer „Pathologie“ entwickeln kann (vgl. Zinker 1994, 27). Damit Kontakt produktiv und kreativ sein kann, benötigt es nach Perls (2005, 103) „genügende und angemessene Stütze“, wobei jedes Fehlen wesentlicher Stützung als Angst erfahren wird. Als Stützung gilt alles, „was die kontinuierliche Assimilation und Integration für eine Person, eine Beziehung oder eine Gesellschaft erleichtert: die primäre Physiologie (wie Atmen und Verdauen), die aufrechte Haltung und die Koordination der Bewegungen, die Sensibilität und Beweglichkeit, die Sprache, die Gewohnheiten und Sitten, soziale Verhaltensweisen und Beziehungen und alles andere, was wir in unserem Leben gelernt und erfahren haben.“ (ebd.). Demzufolge kann für eine Person sowohl ein Sprachcomputer zur Unterstützten Kommunikation als auch eine Beziehung anbietende Begleitung, die *„einen stützend durch's Leben begleitet“*, hilfreich und (unter-)stützend sein, um Unterbrechungen im Kontaktzyklus temporär oder dauerhaft zu schließen.

6 Differenzierung von Guter Form als Annäherung an eine Theorie hilfreicher Beziehungen

Situativ wirkungsvolle und hilfreiche Unterstützungsbeziehungen zeichnen sich insofern aus und grenzen sich von anderen Formen dadurch ab, als sie einen „geschmeidigen Fluss von Gestalten“, verstanden als das wiederholte Durchlaufen des Kontaktzyklus‘ von allen Beteiligten sowie die Integration der gemachten Erfahrungen sowohl in den individuellen als auch einen geteilten Hintergrund, ermöglichen.

Die gemeinsame Suche nach Guter Form kann dabei nicht als isoliertes, lineares oder sequentielles Phänomen betrachtet werden, sondern muss immer in der kontextualen Vielgestaltigkeit und Parallelität von individuellen Lebenssituationen und Hintergründen sowie inneren und äußeren Faktoren gesehen werden, welche als mögliche „Störgeräusche“ auch eine bereits als tragfähig erlebte Betreuungsbeziehung temporär oder dauerhaft wieder unterbrechen können. So wird an dieser Stelle die durch das vorhandene und erhobene Datenmaterial gestützte These vertreten, dass (fast) alle als Probleme wahrgenommenen Herausforderungen in individuellen Unterstützungsbeziehungen in der Persönlichen Betreuung durch

ein- oder wechselseitige Störungen bzw. Unterbrechungen in der gemeinsamen Suche nach einer Guten Form erklärt werden können. Wie lässt sich aber das Konzept des gemeinsamen Suchens nach Guter Form als möglicher Kernprozess der Persönlichen Betreuung differenzierter verstehen und beschreiben? Auch wenn für die subjektive Einschätzung einer hilfreichen (Unter-)Stützungsbeziehung die Begriffe *Gut* und *Form* funktional zusammengehören, werden sie an dieser Stelle getrennt voneinander betrachtet.

Gut wird hier als Adjektiv gebraucht und signalisiert somit die Beschaffenheit eines konkreten Objekts, einer abstrakten Sache, eines Vorganges oder eines Zustandes und beschreibt eine letztlich nur normativ zu verstehende und durchwegs positiv konnotierte (inter-)subjektive Bewertung. *Gut* steht in dem Sinne auch synonym für andere Adjektive, die zur Beschreibungen und Bewertungen, ebenfalls in einer mehrheitlich positiven Konnotation hier in Hinblick auf die Betreuungsbeziehung sowohl von Klient*innen als auch von Mitarbeiter*innen verwendet werden. Als solche konnten u.a. identifiziert werden: stimmig, nützlich, passend, leicht, wichtig, super, schön, spannend, hilfreich, richtig, persönlich, angenehm, ehrlich, direkt, konkret, praktisch, cool, lustig, stabil und individuell.

Während die Konnotation *Gut* etwas über die erlebte Qualität aussagt, stellt die *Form* gleichsam das Gefäß dar, in dem etwas ist und wird, etwas bleibt oder sich verändert.

Form im Sinne von *Guter Form* ist dabei stets selbst im Fluss, jedwede Bewertung von etwas als *Guter Form* kann folglich immer zwischen einer situativen und einer ganzheitlicheren Bewertung pendeln. Um die *Form* sowohl situativ als auch in einer Gesamtschau als *Gut* zu beurteilen, wird von Zinker (vgl. 2003) vor allem ihre ästhetische Komponente herangezogen. Für ihn stellt sich jedwede Relation und Interaktion von zwei oder mehr Menschen immer als ko-kreativer Akt dar, in dem sich „images and aesthetic configurations“ (ebd., 141) herausbilden. Dabei beziehen sich ästhetische Konfigurationen auch aber nicht nur auf interindividuelle Unterschiede in der Beurteilung von etwas als schön, sondern umfassen die Gesamtheit sinnlicher Wahrnehmungsvorgänge. Soziale Beziehungen und ihre kontextuale Einbettung in sowohl zwischenmenschliche (nicht-)sprachliche Interaktionsvorgänge wie auch zeitliche und räumliche Gegebenheiten entwickeln immer eine eigene Form der Ästhetik. Eine besondere Bedeutung spielen dabei Rituale oder Ritualisierungen, welche Bosch (2016, 287) als „performative soziale Ereignisse und Handlungen mit ästhetischem Charakter (versteht), in denen gesellschaftliche Rollen und Beziehungen in einem kollektiven Prozess festgelegt, gestaltet und verändert werden.“ Im Betreuungsgeschehen manifestieren sich Ritualisierungen häufig in der Form von Gewohnheiten oder sich herausbildenden Strukturen, z.B. in Bezug auf bestimmte und charakteristische Orte, Aktivitäten, Gespräche und deren Inhalte oder Formen der Begrüßung oder Verabschiedung.

Neben der ästhetischen Dimension konnten in der Analyse des Datenmaterials noch weitere Formcharakteristika herausgearbeitet werden, welche einen Beitrag zur Ko-Konstruktion und geteilten Wahrnehmung einer Betreuungsbeziehung als Guter Form leisten und in weiterer Folge kurz beschrieben werden: dies sind Passung, Inhalt, Prozess und Struktur.

6.1 Passung

Insbesondere von Klient*innen wurde die *Passung* zwischen Klient*in und Betreuer*in als „bottom-Line“ identifiziert. Dabei wurden sowohl einzelne als auch mehrere der folgenden Faktoren, in beliebiger Kombination, von Klient*innen genannt, die zu dem subjektiven Gefühl einer Passung beitragen:

- Geschlecht
- Alter und Lebenserfahrung
- gemeinsam geteilte Interessen
- (politische) Einstellungen und Werte
- Charakter- und Persönlichkeitseigenschaften

Eine hohe Bedeutung messen Klient*innen auch der Passung der jeweiligen Tempi bei, welche entweder als synchron oder als asynchron wahrgenommen werden: jemand ist mir zu langsam oder zu schnell. Ebenso häufig wird von Klient*innen die Fähigkeit oder zumindest die wahrgenommene Bereitschaft des*der Betreuer*in beschrieben, sich auf das eigene Tempo einzuschwingen oder zumindest zeitweise einzulassen. Wie stark Passung und Wirkung zusammenhängen, wird von einem*einer Klient*in mit der eindeutigen Formulierung: *„Wenn man mit einem Betreuer nicht kann, dann bringt die Betreuung auch nichts“* dargelegt.

6.2 Inhalt

Die Persönliche Betreuung im Verein LOK zeichnet sich wesentlich dadurch aus, dass sich Inhalte an den konkreten Bedarfen und Bedürfnissen der Klient*innen orientieren, und – mit Ausnahme des zeitlichen, finanziellen und räumlichen Rahmens – kaum Einschränkungen unterliegen. Trotz dieser prinzipiellen Offenheit können aus den Erzählungen „typische“ Aktivitäten herausgearbeitet werden, die in Relation zu ihrer räumlichen Lokalisierung unterteilt werden können.

- Außerhalb der Wohnung: das Spazieren-Gehen; der Besuch von Kaffeehäusern, Lokalen oder kulturellen Einrichtungen; das gemeinsame Einkaufen sowie eine Vielzahl an (sportlichen) Freizeitaktivitäten und gelegentlichen Ausflügen.
- Innerhalb der Wohnung: das Führen von Gesprächen; Hilfestellungen bei diversen Reparatur- oder Instandsetzungsarbeiten im Haushalt; das gemeinsame Aufräumen; Ordnen von Dingen; gemeinsames Kochen sowie diverse Spiele.

Wesentlich ist, dass sich Inhalte und Aktivitäten mit der Zeit, mit dem Erwachsen eines wechselseitigen Vertrauensverhältnisses, mit sich verändernden Bedürfnissen

und Bedarfen aber auch jahreszeitenabhängig verändern können, und es in zwischenzeitlichen Phasen von Krisen oft primär um das „Da-sein“ geht.

6.3 Prozess und Prozessverläufe

Mit Blick auf das Untersuchungsfeld zeigt sich die prozesshafte Dimension von Guter Form u.a. in einer zeitlichen Betrachtungsweise. Als kleinste zeitliche prozessuale Einheit kann die Betrachtungsebene des Kontaktzyklus gewählt werden, gefolgt von der Betreuungseinheit. Diese beiden Ebenen sind zeitlich nicht als deckungsgleich zu betrachten, da sich innerhalb einer Betreuungseinheit auch mehrere, manchmal sogar parallel ablaufende Kontaktzyklen ereignen können. Diese können wiederum entweder zu abgeschlossenen, in die jeweiligen Hintergründe eintretenden, Gestalten werden oder aber offen und unvollständig bleiben, mit entsprechenden Implikationen für eine wechselseitige Wahrnehmung und Bewertung der Form einer Einheit als gut. Die Persönliche Betreuung verfolgt das explizite Ziel, Menschen in ihren sich wandelnden Lebensentwürfen zu begleiten und zu unterstützen. Die Recovery-Literatur beschreibt Prozesse von Menschen mit psychischen Erkrankungen nicht als linear oder geradlinig, sondern bezieht sich häufig auf die Metapher der Reise, um auf die Heterogenität und Variabilität von Start- und Zielpunkten sowie unterschiedlichen Routen, die zum erwünschten Ziel führen können, aufmerksam zu machen. Im Verlaufe des Analyseprozesses erwiesen sich mit zunehmender Datenintegration Versuche, charakteristische (und fallübergreifend abgrenzbare) Phasen zu beschreiben, als nicht ausreichend absicherbar. Was als hinreichend gesättigt betrachtet werden kann, ist eine prozesshafte Betrachtungsweise, die eine Vorher-Nachher Unterscheidung in dem wechselseitig wahrgenommenen Ausmaß an Vertrauen und Stabilität der Beziehung zwischen Betreuer*in und Klient*in trifft. Von einem*einer Mitarbeiter*in wurde dieses „Nachher“ als „*Phase der wirksamen Beziehung*“ sprachlich markiert und in Abgrenzung zu einem „Vorher“ wie folgt beschrieben: *„wenn ein genügendes Maß an Vertrauen, an Verbindlichkeit, an dadurch gewonnener Sicherheit eben entstanden ist beim Klienten, aber wahrscheinlich auch bei mir, nicht, also es ist immer ein wechselseitiger Prozess, nicht.“*

Doch wie verändern sich Betreuungsbeziehungen über Zeit, wann beginnt sich im Betreuungsprozess dieses auch für die Wirkung von persönlicher Betreuung entscheidende Ausmaß an notwendigem Vertrauen herauszubilden? Im Rahmen der Auswertung konnten drei unterschiedliche prozesshafte Verläufe herausgearbeitet werden.

1. In einer Vielzahl der Fälle stellt sich das Einstellen oder Herausbilden von wechselseitigem Vertrauen als „*schleichender Prozess*“ eines sich „*Aneinander Gewöhnens*“ dar. Manchmal sind es auch einseitige oder wechselseitige, durch unterschiedliche innere und äußere Kontaktfaktoren beeinflusste Entwicklungsprozesse eines (Zusammen-)Wachsens. So beschreibt ein*e Klient*in: *„Ich weiß*

nicht, ob's Schulungen waren oder einfach jetzt die Erfahrung, die er mitbringt. Auf jeden Fall haben wir uns beide weiterentwickelt und dadurch aneinander angenähert.“

2. In anderen, ebenso häufig geschilderten Fällen, sind es gemeinsam „durchgestandene Aktionen, die zusammenschweißen“ (Mitarbeiter*in Interview), wie das Absolvieren eines Projektes, für das ein entsprechendes Ausmaß an Energie mobilisiert werden muss, z.B. eine Übersiedlung. Oft sind es (sozialarbeiterische) Interventionen, die sich über längere Zeit erstrecken und in denen Klient*innen wahrnehmen, „dass man sich für mich einsetzt“ (Klient*in Interview). Aber auch das „Bei-stehen“, „Da-sein“ und/oder „Stütze-Sein“ während einer Krise oder eines krisenhaften Verlaufs kann einen Beitrag zur Intensivierung und Stabilisierung einer Beziehung sowie zum Aufbau von Vertrauen leisten.
3. Als dritte Kategorie konnten emergente Verläufe herausgearbeitet werden. Während ähnlich wie bei den zuvor beschriebenen konkreten Interventionen oder gemeinsamen Aktivitäten und in Abgrenzung zu den schleichenden Prozessen sich hierbei ebenso abrupte Veränderungen in der Qualität der Betreuungsbeziehung einstellen, grenzen sich emergente Verläufe dadurch ab, dass diese nicht durch im Vorfeld (gemeinsam) geplante oder abgesprochene Interventionen oder Unternehmungen beeinflusst sind, sie geschehen spontan. Dabei stellt gemeinsam erlebte oder erfahrene Leichtigkeit eine identifizierbare Gemeinsamkeit zwischen solch beziehungserweiternden Ereignissen dar.

6.4 Struktur

Aus einer strukturellen Betrachtungsweise können einzelne Dimensionen wie Ästhetik, Passung, Inhalt oder Prozess als sich wechselseitig bedingende Teile einer Guten Form beschrieben werden. Genauso jedoch besteht die Persönliche Betreuung als Untersuchungsgegenstand in ihrer Ganzheit selbst aus unterschiedlichen wechselseitig voneinander abhängenden Strukturelementen. Diese Strukturen weisen selbst einen eigenen Inhalt, einen eigenen Prozess und eine eigene Ästhetik auf und müssen zur Entfaltung ihres Wirkpotentials jeweils in einer bestimmten Art und Weise zu den Erwartungen und Bedürfnissen der Klient*innen passen bzw. im Einzelfall responsiv und, so weit als möglich, an diese angepasst werden. Jedes Strukturelement erfüllt idealerweise bestimmte Funktionen, die für das Funktionieren und Zusammenwirken des Ganzen von Bedeutung sind. Dadurch ermöglichen sie eine Bündelung von Energie, Aufmerksamkeit oder Aufgaben, und helfen situativ bzw. funktional Relevantes von nicht Relevantem, Inneres von Äußerem zu unterscheiden und zu begrenzen. Bestimmte Strukturen zeichnen sich wiederum funktional durch engere bzw. weitere oder fluidere Grenzsetzungen aus. So unterliegt plakativ gesprochen, die funktionale Aufgabe einer Teambesprechung engeren Grenzen als die letztlich auch als Struktur zu verstehenden funktionalen Aufgaben und Rollen der Betreuer*innen. Wie diese Grenzziehun-

gen situativ zum Einsatz kommen, ist dabei wiederum von Strukturen, in diesem Fall den inneren Strukturen der handelnden Akteur*innen, ihren Einstellungen, Erfahrungen, Werten, etc. abhängig.

7 Bildungswissenschaftliche und pädagogische Implikationen

Im Rahmen dieses Beitrags wurde eine grobe Skizzierung einer Theorie hilfreicher Beziehungen vorgenommen. Dazu wurde auf das gestalttherapietheoretische Konzept von Guter Form zurückgegriffen. Inwieweit lassen sich daraus Ableitungen für eine pädagogische Beziehungsgestaltung treffen bzw. inwiefern stellt die Persönliche Betreuung ein Arbeitsfeld mit pädagogischen Anteilen dar? Dies erscheint gerade angesichts einer im Selbstverständnis vieler Mitarbeiter*innen explizit formulierten Abgrenzung davon, ihre Arbeitstätigkeit und ihr berufliches Selbstverständnis als pädagogisch zu verstehen, bedeutsam. Die Pädagogik an sich bzw. pädagogisch zu handeln wird in vielen Fällen als gleichbedeutend mit Direktivität und asymmetrischen hierarchischen Beziehungsgefügen, mit einem Herantragen oder Vermitteln von äußeren, normativen bzw. normalisierenden Erwartungen, Wertungen und Ansprüchen auf bzw. an die Person verstanden, welche diesen Eingriffen passiv erdulend und einseitig ausgesetzt ist. Vor dem Hintergrund einer solchen Bedeutungszuschreibung als fremdbestimmter Lenkung und Vereinnahmung ist die erfolgte Abgrenzung von einem „*pädagogischen Auftrag*“ oder einer „*pädagogischen Rolle*“ (Mitarbeiter*innen Interview) nur allzu verständlich.

Wenn hingegen Bildung bzw. Bildungsprozesse, in Anlehnung an Koller (vgl. 2012), als eine grundlegende Veränderung der Hintergründe des Welt- und Selbstverhältnisses einer Person begriffen werden und (päd)agogisches Handeln verstanden wird als die Unterstützung von Menschen „über Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und der Auswahl von Handlungsmöglichkeiten zu verfügen, Zwänge und Grenzen ebenso wie Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten erkennen und nutzen zu können“ (Beck u.a. 2012, 6), dann wird dort nichts Anderes beschrieben als die hier anskizzierte Theorie hilfreicher Beziehungen, nämlich die Veränderung von Kontakt- und Zugriffsmöglichkeiten auf innere (Selbst-) wie äußere (Welt-) Vorgänge, Geschehnisse und Entwicklungen, vermittelt und gestützt durch eine bestimmte Form und Qualität von Beziehungserfahrungen ermöglichender Begleitung.

Von einigen Mitarbeiter*innen deutlich unterschätzt und dafür von manchen Klient*innen explizit hervorgehoben wird das strukturbildende Ein-Wirken des*der Betreuer*innen. Nicht nur in und durch die Formen und Qualitäten des In-Beziehung-Seins, sondern schon allein durch das eigene „So-Sein“ und „Da-

Sein“ des*der Betreuer*innen findet eine Qualität des Modell-Lernens statt, wie insbesondere auch jüngere Forschungsbefunde um die Bedeutung von Spiegelneuronen eindrucksvoll belegen (Häusser 2012). Die*der Betreuer*in, so wurde es von vielen Klient*innen explizit erwähnt, symbolisiert bzw. repräsentiert als Projektion „Welt“, „Außen“, „Anker“, „Bindeglied“, „Gesundheit“ und wirkt somit immer auch normierend bzw. normalisierend. Auch kann die Erfahrung und Gestaltung von Beziehung nicht als einseitiger Prozess verstanden werden, der frei ist von eigenen Wertungen und Vorstellungen dessen, was FÜR einen Menschen jetzt oder in Zukunft gut und bedeutsam wäre. Die „Kunstfertigkeit“ als zentrale Herausforderung dieses Arbeitsfeldes besteht darin, wie es ein*e Betreuer*in formuliert, *„sich immer bewusst zu haben, dass man immer eine Idee hat, was der andere machen könnte, was man selber gut finden würde. Desto bewusster ich es habe desto besser kann ich es dann auch mit ihm verrechnen, und auch schauen was er dazu sagt.“*

In ihren Wirkungen der Ausweitung von Kontakt- und Zugriffsmöglichkeiten auf Selbst und Welt und damit zur Förderung von Autonomie, Selbstbestimmung und Handlungsmöglichkeiten – und sei es auch nur partiell – temporär und räumlich beschränkt, erweist sich die Persönliche Betreuung und Begleitung als erfolgreiches, wirkungsvolles und als hilfreich erlebtes professionelles Handeln. Im Gewähr-Werden der eigenen Wirkungen und Wirkungsmöglichkeiten ist es ebenso bedeutsam, sich der Grenzen und möglichen Nebenwirkungen des eigenen Handelns bewusst zu werden. Der professionelle Kern des Arbeitsfelds liegt in einer Aushandlungs- und Anpassungsleistung. Eine Gute Form bleibt solange aufrecht, so lange es gelingt, sich - teils selbst durch die Form induzierten - Veränderungen der Bedürfnisse und des Willens der begleiteten Personen stetig anzupassen. Formen der (Unter-)Stützung, die zeitweise funktional waren, können wieder dysfunktional werden, z.B. in dem sie *„Ko-Abhängigkeiten erzeugen und erhalten“* (Mitarbeiter*in Interview). Es wäre eine Illusion zu glauben, dass eine Form der Begleitung jemals ohne nicht intendierte Nebenwirkungen funktionieren könnte, dazu ist der Faktor Mensch in seiner Selbstreferenz – überspitzt formuliert – ein viel zu großer „Störfaktor“. Selbst die wohlgemeinteste und anpassungsbereiteste Form der Unterstützung und Begleitung kann daran scheitern, dass sich die*der Klient*in, aus einer schier unüberblickbaren Anzahl an inneren wie äußeren Gründen einem Kontakt versperrt (vgl. Lindemann 2016). So bleibt die Form selbst immer wirkungsoffen und wirkungsunsicher und kann letztlich immer nur durch ihre Responsivität, getragen von einem ganzheitlichen und kooperativen Professionalitätsverständnis, das sich weder durch ideologische Scheuklappen begrenzt noch durch Allmachtsphantasien aufbläht, einen Beitrag leisten, die Wahrscheinlichkeit von Wirkungen zu erhöhen. Die Beziehung zwischen Klient*in und Betreuer*innen und die gemeinsam durchlaufenen Kontaktzyklen stellen auch immer nur einen Ausschnitt von Welt dar. Psychische Erkran-

kungen als kontingentes Phänomen des „aus der Welt gestellt seins“ bzw. „fühlens“ (Mitarbeiter*in Interview) resultieren zwar häufig und münden gleichsam in „Beziehungsabbrüchen“, führen jedoch in ihren biographischen Auswirkungen zu „Verlusterfahrungen“ sowie einer Reihe an weiteren gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozessen. Einen Beziehungsfokus einzunehmen, schafft dabei, wie es ein*e Betreuer*in formuliert, *„eine Möglichkeit noch etwas bearbeitbar zu machen und irgendwo uns einen Raum der Wirksamkeit auch zu schaffen im Wissen was da alles noch rundherum ist.“* Dabei scheint, in diesem „Wissen, was da alles noch rundherum ist“ ein Schlüssel zu liegen, nämlich durch, in und aus Beziehungsarbeit heraus zu wirken, aber gleichzeitig auch die von manchen Klient*innen teilweise auch klar artikulierten Bedürfnisse nach einem Wieder-Andocken an Welt zu einer gemeinsamen Figur zu machen und somit der „Beziehungsfalle“ als möglicher Nebenwirkung Persönlicher Betreuung zu entgehen.

Literatur

- Andersson, G. (2016): What makes supportive relationships supportive? The social climate in supported housing for people with psychiatric disabilities. In: *Social Work in Mental Health* 14 (5), 509-529.
- Beck, I., Feuser, G., Jantzen, W. & Wachtel, P. (2012): Vorwort der Gesamtherausgeber. In: I. Beck & H. Greving (Hrsg.): *Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5: Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer, 5-8.
- Borg, M. & Kristiansen, K. (2004): Recovery-oriented professionals: Helping relationships in mental health services. In: *Journal of Mental Health* 13 (5), 493-505.
- Bosch, A. (2016): Ritual. In: J. Kopp & A. Steinbach (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. 12. Auflage. Heidelberg: Springer, 287-290.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A practical Guide through Qualitative Analyses*. Los Angeles: Sage Publications.
- Congress, E. (2016): Gestalt Theory and Social Work Treatment. In: F. Turner (Hrsg.): *Social Work Treatment. Interlocking Theoretical Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 255-270.
- Deegan, P. E. (1988): Recovery: The lived experience of rehabilitation. In: *Psychosocial Rehabilitation Journal* 11 (4), 11-19.
- Häusser, L. (2012): Empathie und Spiegelneurone. Ein Blick auf die gegenwärtige neuropsychologische Empathieforschung. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 61. Jg., H. 5, 322-335.
- Koller, H.-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindemann, H. (2016): Systeme in Bewegung bringen durch gemeinsame Selbstveränderung. In: R. Arnold (Hrsg.): *Veränderung durch Selbstveränderung*. Baltmansweiler: Schneider, 111-158.
- Ljungberg, A., Denhov, A. & Topor, A. (2016): A Balancing Act—How Mental Health Professionals Experience Being Personal in Their Relationships with Service Users. In: *Issues in Mental Health Nursing* 38 (7), 578-583.
- Ljungberg, A., Denhov, A. & Topor, A. (2015): The Art of Helpful Relationships with Professionals: A Meta-ethnography of the Perspective of Persons with Severe Mental Illness. In: *Psychiatric quarterly* 86 (4), 471-495.
- Meissner, H. (2014): *Creating Blue Space. Fostering Innovative Support Practices for People with Developmental Disabilities*. Toronto: Inclusion Press.

- Otto, H.W. & Ziegler, H. (2007): Managerielle Wirkungsorientierung und der demokratische Nutzwert professioneller Sozialer Arbeit. In: T. Badawia, H. Luckas & H. Müller (Hrsg.): *Das Soziale Gestalten*. Heidelberg: Springer, 95-112.
- Perls, L. (2005): *Leben an der Grenze: Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie*. Gevelsberg: EHP.
- Senreich, E (2014): A Gestalt Approach to Social Work Practice. In: *Smith College Studies in Social Work* 84 (1), 55-75.
- Topor, A. & Denhov, A. (2015): Going beyond: Users' experiences of helping professionals. In: *Psychosis* 7 (3), 228-236.
- Wampold, B. & Imel, Z. (2015): *The great psychotherapy debate: the research evidence for what works in psychotherapy*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Zinker, J. (2005): *Gestalttherapie als kreativer Prozess*. Paderborn: Junfermann.
- Zinker J. (2003): Beauty and Creativity in Human Relationships. In: M. Lobb & N. Amendt-Lyon (Hrsg.) *Creative License: The Art of Gestalt Therapy*. Wien: Springer, 141-151.

Margarita Bilgeri, Michaela Kramann und Michelle Proyer

The Powerful, the Alien, and the Balancer: Researchers' Roles in Transcultural Research Processes

Zusammenfassung:

Dieser Artikel nutzt ein grundlegendes Element der Grounded Theory (Gegenstandsverankerten Theorie), die "constant comparison" (ständiger Vergleich), um einen Rahmen zur Reflexion der Rolle von Forscher*innen in transkulturellen Forschungsprozessen auf dem Gebiet der Bildung zu entwickeln. Der Ausgangspunkt ist ein internationales Forschungsprojekt (CLASDISA), in welches die drei Autor*innen involviert waren. Sie forschten gleichzeitig in Wien (Österreich), Addis Abeba (Äthiopien) und Bangkok (Thailand). Die Erforschung der Bildungssituation von Kindern mit Behinderung in diesen so unterschiedlichen Ländern erforderte ein kontinuierliches Reflektieren und Austauschen untereinander. Der Hauptfokus dieses Artikels liegt auf der Beziehung zwischen Forscherin und Beforschten. Durch die Analyse des Forschungsprozesses in den drei Ländern ergaben sich drei wichtige Rollen: die Machtvolle, die Fremde, die Ausgleichende. Dieser Artikel analysiert, wie diese Rollen entstanden sind und wie sie die Beziehungen zwischen den Forschungsteilnehmer*innen und den Forscherinnen beeinflussen. Am Ende des Beitrags werden verallgemeinerbare Schlussfolgerungen für weitere transkulturelle Forschung und Teamwork entwickelt.

Abstract:

This article applies one of the main methodological assets of Grounded Theory, constant comparison, to develop a framework for reflection on the roles researchers play in (transcultural) research processes in the field of education. The analysis is based on a research project (CLASDISA) which involved three researchers – the authors – simultaneously conducting research in Vienna (Austria), Addis Ababa (Ethiopia), and Bangkok (Thailand). Exploring the educational situation of children with disabilities in these three very diverse settings made constant exchange and reflection among the three researchers indispensable. This led to a very fruitful exchange of experiences and learning from each other during the processes of interviewing, observing, discussing, and reflecting. The main focus of this article lies on the relationship between researchers and researched. During the analysis of the research process in these three countries, three essential roles emerged from

the researchers' perspective: the Powerful, the Alien, and the Balancer. This article elaborates on these roles, how they reflect the relationships between the research participants and the researchers, how these evolved, and what can be concluded from the results for further transcultural research and teamwork.

1 Introduction

This article elaborates on the process of reflecting on researchers' roles in the comparative research project 'Classifications of Disabilities in the field of Education' (CLASDISA)¹. The project investigated the influence of environmental factors on the activity and participation of children with disabilities in the field of education in Austria, Ethiopia, and Thailand. The research team included the three field researchers, a project team in Austria, local teams in Ethiopia and Thailand, and other experts in different countries. Applying Grounded Theory (GT), the three field researchers aimed at gaining insights into different perspectives on the everyday school experiences of children with disabilities in these three countries.

Researchers play different roles at different stages of a research process that may influence activities on a large scale. This impact has already been subject to scientific reflection, but it seldom takes up more than a side note. It is referred to in papers on qualitative research processes, especially in the field of ethnography, where reflective processes² play a role in order to gain access to the field and rich data (e.g. Devereux 1984; Wanda 2003; Clarke 2005; Winchitz 2006; Mruck & Mey 2007). A good personal relationship between the researcher and the field he or she is targeting for research can be essential in opening doors to further research areas or participants, among others. With this input, we aim at adding to the methodological rigor of reflection on the impact researchers' roles can have, specifically in transcultural research activities.

The reflection process that provided the basis for this article was divided into two periods:

1. Individual time periods to systematically reflect on the research process.
2. Common exchange and discussion times for filtering relevant issues.

1 CLASDISA was funded by the Austrian Science Fund (FWF), Project No.: P22178.

2 The question of reflexivity in GT is subject to heated discussions among researchers associating their work with different 'schools' of GT. Especially, the role of the researcher and how he or she engages in the research process and the extent to which he or she co-constructs the field is central to the arguments (e.g. Charmaz 2006, Breuer 2010, Birks & Mill 2011).

This twofold process enabled the researchers to use the reflections on their fieldwork to critically approach possible bias, prejudices, and blind spots that influenced their data collection and work with the interviewees. Additionally, it reminded the researchers very strongly of constant comparison in GT. Therefore, it was referred to as 'constant reflection'. Constant comparison within GT can be referred to as "[...] the process of constantly comparing instances of data labeled in one category with other instances of data labeled for that category." (Urquhart 2013, 17). During the reflection process, the authors could identify certain similar processes, regardless of the research location. By comparing and enriching the resulting topics, the researchers were able to develop a clear focus and a central momentum emerged: the impact of roles (comparable to categories emerging in the course of the application of Grounded Theory, see e.g. Birks & Mills 2011; Urquhart 2013).

First, the researchers filled a matrix with aspects they associated with the field research at the intersection with researchers' roles. The next step in the common reflection process was identifying and naming roles they played during the research activities in different countries. The list that was initially drawn up included: the expert, the grounded theorist, the foreigner, the Western researcher, the wealthy one, the critic, the decision-maker, the uninformed one, the questioner, the anticipating one, the receiver, the supporter, the demanding one etc. The researchers identified fifteen roles right away and could have continued to uncover many more. The idea was to choose, compare, condense, and identify the most important roles which had an impact in all three countries and during the whole research process. Three roles emerged as most common – or in terms of GT 'saturated': 'the Powerful', 'the Alien', and 'the Balancer'. The researchers perceived these roles as influential and relevant to most of the developments and findings within the project.

In the following reflections, country-specific examples will introduce the specific roles the researchers identified during the phase of field research. Social roles help to cope with given environments. These roles emerge because of the interactions with this environment. As a result, roles can vary to a large extent, especially when different cultures are involved. Social roles are related to expectations and behavioral patterns which are actively negotiated. According to the interactionist role theory by Mead (e.g. as cited in Blumer 1973), social roles are not static, but dynamic as they can be interpreted and changed.

In other words, interactions and relationship-building influence social roles in a given context. Sometimes, researchers might be perceived as neutral experts in schools. Some teachers might see a theorist in the researcher instead of a practitioner. Some children view the researcher as a friend who is trying to understand. Additionally, other roles like being a foreigner, a woman, or a young person can interfere with the expected role of researcher. Therefore, role conflicts can happen

and barriers for relationship-building occur. Expectations and behavioral patterns underwent an intense social process, were modified, and led to more or less access to certain areas and information. A lot of effort has to be made in order to redefine one's social roles and facilitate one's interactions and relationships with others. At this point, it should be mentioned that two other project phases were analyzed and reflected on as well (the preparation phase and the analysis/interpretation phase), but were left out here due to the limited space. The researchers decided to focus mainly on the field research phase in order to concentrate on the impact the roles had on the interactions between researcher and researched. However, some of the other phases will be reflected on as well, especially because they influence one another. For example, the reflections on cultural aspects and the ones within and with research teams in the preparation and interpretation phase had a great influence on the interactions between researcher and researched.

2 Reflections on the role of 'the Powerful'

"Participants have their own tacit and declared understandings, researchers have their own perspectives and interpretations. The relationship is also mediated at a cultural level by conventional meaning systems and power relations which are interpreted within social and institutional contexts." (Greig et al. 2007, 56) As power relations have impacts on interview situations and therefore on the data, it is necessary to make them visible. Additionally, it allows for reflections on processes that might otherwise be suppressed. Hence, this segment poses the question: How does power in a research process develop and influence the people involved?

2.1 Country-specific reflections on the role of 'the Powerful'

Addis Ababa

In Ethiopia, the initial objective of the cooperation was to act considerably towards demands and related activities, as it was not clear who may be offended by certain actions. It consisted in 'getting to know' the culture of communication within the special institutions (schools, organizations, administrative bodies, etc.) and with children, parents, and teachers. Power relations had to be negotiated and the people involved had to find their positions within this new kind of cooperation.

Having a researcher with a European background on the team made the research process difficult, as people automatically held specific expectations. Usually, NGOs visiting schools with foreigners provide them with necessary things. However, we came to *talk*. This already introduced a certain power relation. In other

words, the researcher was assumed to have the money, the knowledge, and the power to change things.

Especially during the research process, it was necessary to reflect on ethical aspects not through the lens of 'being alien' (see below), but concerning power issues. Thus, it was essential to make the voluntary aspect of participation clear to the interviewees (cf. Lundy et al. 2011). This enabled a certain shift of power from researcher to the researched. In two cases, people decided not to participate in the interview: One child opted out and one parent did not want to come to school for an interview. These decisions were accepted without comment. It was clear that respect and the acceptance of certain rules was of high importance to the schools and participants and that it was expected to be met by the researcher as well. In return, the same respect was accorded to her. Hence, mutual respect was a positive tool for power sharing.

Bangkok

In Thailand, the researcher felt like she was riding on a power roller coaster in the beginning of the research cooperation that kept changing, depending on the perception of power being shifted among parties. Having to follow certain social conventions that were unclear and not fully communicated as the research partners had assumed these to be clear, such as dressing in a certain way and not completely understanding why (as will be pointed out in the section 'the Alien'), made the researcher feel powerless, even at their mercy at times. Language was another issue that left her literally speechless. Having attended several language classes enabled a certain level of communication, but left her dependent on accompanying team members. Especially with teachers known to the local researchers and parents this sometimes proved to be complex. The research settings were mostly formal. Many of the parents thought of the researcher as a teacher who should be respected. The process of the need to sign an informed consent form added to this as many of the participants had never seen anything like it before.

Always asking for a translation and feeling a bit ashamed of it was a challenge in the beginning, but became routine later on. On the other hand, total power was left to the researcher at the level of decision-making in regards to the research process. Due to the complexity of the research design, the Thai research partners and participants preferred to be guided. However, it was of utmost importance (but not an easy, but rather a time- and effort-consuming task) to involve the research team in Thailand at all levels of the research: choice of schools, participants, cases for the detailed analysis in the PhD thesis etc. Naturally, this improved and became easier over time. The aim was not to fall into the trap of Western researchers dictating culturally sensitive decisions in an unknown cultural environment (also see 'the Balancer').

Vienna

The composition of the sample was highly influenced by power processes. By trying to reach participants through schools, it was self-evident that research participants would be selected whom schools preferred and could be reached easier than others. Although the researcher in Austria also tried to reach potential interviewees through organizations for disabled people, certain groups of parents could barely be included (e.g. parents with a migration background). Those easily reached by researchers and institutions were therefore overrepresented, whereas others were silenced. The possibility of being heard and listened to represents power in research. A lot of time for relationship-building and reflections (e.g. ways of communication with different communities; finding similarities) was necessary in order to decrease this bias.

Some interviewees seemed to be 'forced' to participate by power relations, so that little information could be gathered, e.g. when interviewing children. They tried to fulfill expectations within a hierarchically oriented environment. The researcher should feel powerful enough to provide participants with some important pre-conditions that have to be fulfilled in order to get useful data. "[M]any research environments are adult's spaces where children have less control. Adult spaces dominate in society, thus it can be difficult to find child spaces in which to conduct research" (Mortier et al. 2011, 208). Providing space for children, time and an appropriate way of informing them about the project and also their choices to withdraw from participation at any given point of the project (see also Lundy et al. 2011) led to much more realization of 'voice' and 'silence' (cf. Lewis 2010) on the interviewees' side. It certainly makes a difference if children can talk without pressure about a personally important topic at a preferred time and in spaces suitable for children (children's café in one school, child's room at home) which they choose themselves. The relevance of handing over power in the interview situation has been profound in the Austrian research part.

2.2 Summary of the role of 'the Powerful'

The cultural and hierarchical context, institutions (e.g. the funding agency), research teams, and the participating schools and interviewees directed the research. In Bangkok, Vienna, and Addis Ababa, the project was determined to some extent by the way research was constructed in different settings within and among research teams (e.g. which concepts were considered important, being dependent on the willingness of the research partners to make things possible). The decisions by schools and participants (e.g. whether and how researchers could gain access to the field and participants; whether, which, and how they get information from certain groups of people and not by others; which topics will be presented or left out) and by the researchers themselves (e.g. which data will be seen as important

and which will be left behind) also had a big impact on the relationships and therefore on the research project.

Power is associated with the ability of taking decisions, but also influencing people in unintended ways. In this way, power might facilitate or hinder access to the research field, participants, and relevant information. Furthermore, it holds the problem of leading to misunderstandings and complicating relations between participants and researchers. Additionally, power might also lead to blind spots that are overseen and hence not included in the research. Finally, it has to be considered whether power relations “caused” certain statements in interviews. Ben-Ari and Enosh (2013) highlight the dichotomy and asymmetry as well as the unequal power relations in research and call into question whether these inequalities have to persist and how to overcome them. Reflection can be one possibility to at least become aware of and react to existing power inequalities. In addition to referring to existing ethical guidelines, an ongoing dialogue is important to realize one’s individual responsibility, including considerations of actions, duties, methods, and ways of communication (cf. Christensen et al. 2002).

When researchers move into the field, the asymmetry of power within society and among societies plays a major role. Power is often related to as a ‘voice’ that should be heard and listened to in all important life areas (cf. Mortier et al. 2011). As a strongly marginalized group in society, people with disabilities are especially viewed as being easily dominated by others, in particular when they are not used to being research participants (cf. Nolan et al. 2007) and even less to being empowered and self-determined participants (cf. Schuppener et al. 2011). The image of the powerful researcher who shapes the research process as well as the research outcomes became an important issue of discussion between the three researchers. Recognizing the fact that the researchers were the ones wanting to learn more about certain phenomena, they had to accept that they were not the experts, but rather ‘the field’ was. Acknowledging the environment as such and identifying themselves as the ones who hope to find answers to the questions in mind, they might not seem powerful. Uncertainties such as ‘Will people agree to be part of the research project?’ or ‘What kind of information will be provided?’ were questions that remained during field research. For instance, Gallagher (2008) states that adults seem to be more powerful than children, but that it should be taken into account that children use resistance and confrontation to exercise power over adults.

Regarding data collection in the three respective cities, power was given to the schools as in most cases they suggested students, parents, and teachers to be interviewed. More concretely: the researchers were depending greatly on their informants and research partners, as they were able to open or close doors for them. It was a double-edged concept of power where dependence and power were constantly playing with and displacing each other.

„[O]thers have described the changing roles of researcher and participants vis-à-vis the control of knowledge, with their attendant major epistemological implications. At each stage of knowledge production, control over the inputs and outputs shift between the parties. The final constructed products of knowledge are created from those same inputs and outputs of the ongoing process between researcher and participants.“ (Ben-Ari & Enosh 2013, 424)

However, the researchers could see different levels of power emerging: e.g., the researchers defined the framework and had to adapt it according to the given settings, whereas participants (hopefully) decided if, what, and how to communicate.

3 Reflections on the role of ‘the Alien’

Being alien, whether experienced in foreign countries or within one’s own country in different institutions, was a feeling highlighted during the reflection process and appeared in all three countries. ‘Being alien’, as the researchers understand it, implies associations such as feeling like a stranger or a foreigner, feeling different, feeling awkward, feeling like an intruder etc. Being a foreigner is always defined in relation to others and can threaten our self-definition or that of others. Hence, it can lead to in- and exclusion in all life areas (cf. Schäfer & Schlöder 1994). This is especially true when research takes place in areas unfamiliar to the researcher – a country not his or her own, an unknown institution, an unknown cultural context, people not his or her age with different professional backgrounds, experiences, and understanding of the world.

3.1 Country-specific reflections on the role of ‘the Alien’

Bangkok

The researcher’s appearance was perceived as different from what was perceived as appropriate. For some participants, the researcher appeared to be too young or inexperienced judging from her outward appearance. This was compounded by the researcher having a low/insufficient command of Thai and cultural knowledge in the beginning of the project. This made it clear to her that preparation and (perceived) cultural sensitivity had been far from enough (cf. Vallaster 2000). Thus, it took longer to explain where the researcher was coming from to the participants. Additionally, the project’s ideas, drawing from an inclusive education perspective and a mainly qualitative research approach, were perceived as differing to a high extent to the ones usually applied. In Thai research, quantitative research is the rule and for some of the participants it was the first time to be confronted with qualitative research activities. School communities in Bangkok were very welcom-

ing and the researcher was treated with the utmost respect. Still, some of the concepts and underlying ideas (especially the freedom the use of GT implies) were difficult to communicate in a mutually intelligible way to all research participants. Thus, the researcher sometimes felt as if she was causing confusion and trouble to those fulfilling all her needs without clearly perceiving why. As Thai society considers Western foreigners as guests and cultural behavior implies accepting all burdens, the researcher could never be sure whether everyone treated her nicely because they appreciated her work or whether they were mainly tolerating it.

Vienna

Entering the different schools in Vienna was a difficult task. The researcher was considered as someone who lacked the experience of teaching and being a teacher with the related problems teachers face in society. In addition, parents pointed out the lack of experience in their religion, language and in having own children (with disabilities). In Vienna, these perceived differences between the researcher and the participants were seen as barriers to understanding the participants' world. There was fear of being misinterpreted by the researcher.

At some point, the researcher did not just face the challenge of understanding the others' situation, but also recognized herself not understanding (e.g. not perceiving signs of refusal during the interview situation with children³). Additionally, the pressure of succeeding in fulfilling the project's goals was handed over to some research participants, e.g. by giving teachers and school officials the feeling of having to provide the researcher with participants. The Austrian researcher's experience of her own lack of sensitivity towards the participants' interest led to reflections on her position in hierarchical systems with concurring interests and to the feeling of being alien to herself, and being confronted with doubts on her identity as an ethical, emphatic person. Therefore, ways were searched for to ensure voluntary participation also in an environment where one's ethical considerations seemed to fail easily and it was tried to include more participatory research elements.

Addis Ababa

Being a foreigner and having to collect and interpret data from a foreign culture leads to many challenges. It involves a lot of exchange and discussions with national and international team members and other people involved. The uncertainty of having understood certain aspects correctly or not can be eliminated by constantly comparing statements of participants. This approach might be able to put the feeling of being a foreigner aside and produce a feeling of being an observer instead.

3 The funding agency had decided that all data collected had to be stored in a database called WIS-DOM. Hence, participants had to be asked permission for the storage of their data.

However, being 'alien' included a constant process of asking questions like the following: Who understood/meant what, how are we entering a room, who is to speak first, how are we introducing ourselves, what are the correct forms of greeting? These aspects are usually important because of the sensitive cultural issues of respect and hierarchy. As already mentioned in the part of 'the powerful', the appearance of the researcher also led to certain expectations. The fact that the researcher wanted to hear about the children's parents' and teachers' sorrows, problems, fears, and hopes was new. Most parents, however, enjoyed the possibility to share their stories. These processes of gaining respect and understanding on both sides led from 'alien' to 'more familiar'. A very important factor in this context was the improvement of language knowledge. The researcher took a language course in Amharic before the field research started. Basic language knowledge could be improved throughout the field research and was recognized with a lot of respect and recognition among all participants.

3.2 Summary of the role of 'being alien'

The role of the alien includes being different according to one's cultural background, with respect to the interviewees, and people within institutions and in research teams. In Vienna, Addis Ababa, and Bangkok, the researchers examined that role confusions occurred frequently. Being alien to researchers with another cultural and scientific background (e.g. explaining the structure of the project), being alien to institutions like schools (e.g. behaving differently in a hierarchical system) and to the interviewees (e.g. because of different education backgrounds, language, appearance) and finally also to oneself (e.g. because one's own unexpected behavior) made it necessary to work on a mutual understanding and to adapt to certain expectations and possibilities on both sides.

Especially when entering the research field, the researchers' differences in comparison to the participants became obvious. Namely, different education backgrounds, language, age, and appearance were some of the characteristics that influenced the interview situation. When interviewees fear being devalued by the researcher, they might only share 'censored' information. This can be a barrier for gaining rich data. The worry that somebody else might not understand or could misinterpret one's situation is understandable. It is clear that the researcher can only make sense of the data he or she received, hence trying to get better insight without claiming to generate the one and only interpretation.

The role of the researcher was unknown to and difficult to understand for some interviewees and schools. In Ethiopia and Thailand, some mistook the researchers for members of NGOs or foreign governments as mentioned earlier. It was not always easy to make CLASDISA's complex structure accessible to the research teams, institutions and all participants. In past experiences with foreigners these had been acting as donors or teachers. In Austria, the researcher was sometimes

seen as a friend, counselor or teacher. These roleconfusions provoked different interview situations and expectations the respective researcher was confronted with and had to handle in all three countries. Sometimes it was expected that the researchers would act in the participants' interest and that they would avoid negative judgments of any kind⁴. Researchers discussed different roles like the 'friend' approach, which is seen critical by, for example, Christensen (2004) because it does not show the complexities of the differences and similarities between children and adults.

Reflections on different research roles and one's preconceptions were of great importance for overcoming feelings of and being perceived as 'alien'. It helped the researchers to gain access to the participants' realities by using everyday cultural and structural processes of their social worlds. This has already been demonstrated in previous research with disabled children (see e.g. Davis 2008).

Irritation was not only caused by how the researcher behaved or was different from others in the given environment, e.g. not knowing all the school routines. Irritation was also experienced by the researchers themselves, reflecting their own identity and standards in relation to the new contexts regarding, for example, ethical issues (e.g. having to adapt to an unfamiliar hierarchy, feeling 'alien' because of behaving differently in the new environment, ensuring voluntary participation in research⁵).

4 Reflections on the role of 'the Balancer'

Finally, the role of 'the Balancer' emerged as essential for all three researchers. The picture in mind was that of being a tightrope dancer trying to keep her balance despite the wind throwing her into different directions. Balancing acts were necessary for the researchers at different levels and phases of the project. It already emerged between and within other research roles like those of the 'powerful' and 'alien', as being the one who makes important decisions and handing over control to participants, or trying to become familiar with the field and finding new insights from a distant position. Additionally, different interests, conventions,

4 Thereby, the researchers recognized that the insider/outsider debate (cf. McGinity 2012) does not just occur when researchers are also practitioners within their research field. It is also an issue in research where researchers try to become an 'insider' or are/wish to be perceived as one.

5 The latest of these examples, ensuring voluntary participation in research, illustrates problems in relation to different ways of socialization in research. In Thailand and Ethiopia, prospective participants were seldom asked for their opinion or agreement, which has several reasons: low interest in the topic of disabilities so far, feeling obliged to go along with the teacher, requests by authorities, consent to participate anyways etc. It was therefore hard to explain to our research partners as well as interviewees that a written consent form signed by the interviewee was necessary.

standards or circumstances that shape the research led to this act of balancing. The role of 'the balancer' can be described as multi-faceted. Balancing describes a situation where the researcher has to handle contradictory issues.

4.1 Country-specific reflections on the role of 'the Balancer'

Vienna

In Austria, there was no team of assistants to facilitate the cooperation with schools to undertake intercultural discussions and reflections on different ideas. Reflections were undertaken mainly within one's own culture (in the course of meetings with the Vienna-based project coordination team) and there was very often a lack of fruitful discussions from an outside perspective. This was not just the case when talking to people with another cultural and/or language background, but also when talking to people within institutions and the practical field. For example, the Austrian researcher tried to reach a diverse sample, whereas schools acting as mediators wanted to put in as little additional effort as possible and decided which parents would be easy to reach and would be willing to participate. When talking about possible participants, definitions had to be considered as well. Different concepts form the basis of these definitions and some had to be explained further (e.g. that interviews are not necessarily associated with the ability of speech, that intellectual disability is seen as different from learning disability, that an integration class is not defined as a class with a small number of not labeled children with social-emotional problems and one child with a disability). Often a case could not be completed because parents did not turn up in school. Therefore, more interviews were conducted than expected and time constraints occurred in regard to the project's proposal. Reflection processes with a team of assistants who are part of the research field could have been an enormous help in accessing participants and a good basis for cooperation with schools, facilitating the balancing act between schools' and the researcher's interests, possibilities and concepts, the circumstances in the field and the proposal.

Addis Ababa

Acting as a balancer in Ethiopia included many discussions with the research assistant. The team in Ethiopia consisted of one permanent assistant and three faculty members of the special needs department of Addis Ababa University. Because of time constraints, the whole team could only meet once in the beginning, in the middle and at the end of the whole field research. The discussions with the research assistant were very intense and deep. This was also necessary to solve some of the problems that emerged in the beginning. For example, in Ethiopia children with disabilities very often start school at a very late age (because of being perceived as not able to learn etc.). As a consequence, the actually planned age range

which was not supposed to include children during or after adolescence had to be adapted (cf. Schiemer 2017).

A lot of written information had to be communicated and explained orally, as illiteracy was highly spread among parents. As a researcher wanting to accept customs and habits of the foreign culture, it was highly demanding to find ways of communicating wishes and necessities, but also of understanding the latter when articulated by participants. One of these ways was certainly to convince the assistant and school officials of the importance of an informed consent (also for children). Hence, it was a balancing act of estimating the consequences of demands and wishes, but also of deciding on what was too much and which points would be considered offensive. As far as participants were concerned, the researcher did not want to refuse willing interviewees. Therefore, the data set became too extensive to be interpreted in one PhD thesis. Balancing the different expectations of participants and institutions became the most challenging aspect during the early research stages. In later stages of research, experience and knowledge supported communication and handling of such situations.

Bangkok

The role as balancer in Thailand appeared especially challenging on the level of communicating decisions from Vienna to the team in Bangkok. The Thai research team, consisting of two senior researchers and two alumna, was very involved in the activities and willing to support and realize all necessary steps. It took a while to reach an open, uncensored discussion climate as it was unclear who was allowed to criticize whom and which decisions could be taken due to cultural conventions related to age, position, and academic degree (the researcher holding a Master's degree working with two professors). Furthermore, time was needed to negotiate and internalize conventions on both sides (cf. Vallaster 2000), such as the necessity to dress adequately. Unfortunately, some of the local researchers' doubts could not be considered as wished due to time constraints and pragmatism. This holds especially true for the two parents questionnaires in relation to a clarification of words and Western-based concepts that were difficult to translate (cf. Van de Vijver & Hambleton 1996). Another important aspect related to the role of balancing was that of dealing with the high involvement and responsibility of contact teachers and other supporters while realizing research activities. All schools were informed about what the research team was intending to do before they went there. Due to the complex layout of the project, some schools had mistaken some of the "characteristics" of the students the research team was intending to interview (e.g. gender). Instead of a boy, they would then find a girl waiting to be interviewed or similar incidents. Fearing cultural misunderstandings and that research partners or the Thai team might interpret refusal as arrogance, all of the interviewees proposed were accepted to participate like in Ethiopia. This resulted

in an extraordinary large amount of data collected, which greatly exceeded the proposal and also led to time constraints in regard to the proposal.

4.2 Summary of the role of 'the Balancer'

The role of the balancer refers to the differing concepts in various cultural contexts as well as to the diverging interests of institutions, between and within research teams, between schools and researchers, and between researchers and researched. The examples of Bangkok, Vienna, and Addis Ababa show this balancing act in regard to the cultural setting (e.g. handing out an informed consent form), the team cooperation (e.g. remodeling research instruments), the interests of schools and interviewees (e.g. organization of people, space and time for interviews, adaptation of the age range of participants), and concurring own interests (e.g. balancing one's research interests and time constraints, balancing one's different interests when choosing specific data to use for developing theory and leaving other data aside). In the course of the research process, the researchers gained useful experience. Simultaneously, debates on comparability and ethical tenability in the field became more heated. For example, was it right to hand out written consent forms although this was not common in Thailand, Ethiopia or for some people in Austria (with different cultural or migration backgrounds) and although some participants were unable to read? This and similar decisions required constant balancing acts between cultures, positions, and expectations. In the course of the field research, the researchers became stronger advocates for *their* cities, *their* local teams, and *their* research subjects.

One of the early outcomes of this process was that it became more obvious that certain aspects of the children's educational realms were incomparable among the three research sites due to their individualism. The term 'culture' became less and less comprehensible for the Vienna-based research team. Decisions that were taken in Vienna had to be discussed in the country-specific teams, criticism had to be reported back and often led to the need to remodel research instruments. Sometimes, it felt like it seemed nearly impossible to please all colleagues from the different countries at the same time.

With high expectations of GT, the researchers were eager to enter the field as freely as possible, being curious and open (cf. Urquhart 2013) to what was to happen next. Always balancing between the expectations of the project, the need to collect data for the theses, including the local team's wishes and needs, and generating findings that were 'comparable'. Participants in schools on the other hand reflected on their possibilities and gains. They were in need of structure that would minimize their effort concerning e.g. looking for participants, finding rooms and time for the interview. Not wanting to disturb the school routines more than necessary, the researchers had to balance their own expectations of a good, grounded theory-based research without making great demands from participants and school

staff to organize people, space, and time for the data collection. Sometimes even profound decisions about the project design had to be adapted in order to accommodate the environment (e.g. age ranges).

5 The three research roles

Based on the reflections on the role of 'being alien', it was possible to find a way of adapting to the circumstances by staying open for irritations and considering them a learning opportunity. As an example, the reflections on barriers to voluntary participation led to ways of informing participants about what researchers do, about the project content and possible as well as improbable⁶ consequences of our project and possibilities to withdraw. With the children, the researchers used braille, sign language interpreters, and in the course of the second research phase a cartoon version of informed consent etc. in order to enable a better understanding of the complex content. As language-related and cultural issues are of utmost importance in the course of analysis, the researchers had to accept the limits of being able to grasp and understand these as a foreigner. Finally, the awareness of not being able to understand a foreign environment fully came as a relief on both sides. The exchange of different views on concepts and research standards was necessary within the teams to find a way of compromise, trying not to forget one's own demands nor the ones of the other.

The reflection on power relations offers deep insights into the research processes. On the one hand, the researchers were ready to hand over control and power to the participants⁷, being aware of how important respecting them was and also knowing how much the researchers needed their cooperation. On the other hand, it was necessary to be clear in one's demands, to decide on certain aspects like ethical issues and to ensure the space and time for an appropriate interview situation. In addition, the reflections on participants' decisions on participation and the selection of the participants have to be regarded as important processes, influencing the data that were collected.

Acting as a balancer in the mentioned areas, all three field researchers experienced this role as very demanding. In some situations, it led to serious problems of the researchers' positioning within the research project. It became necessary to switch among roles depending on the goals. This also included accepting decisions and agreeing to compromises that appeared not to be entirely satisfactory to the

6 As CLASDISA was a project comprised of fundamental research, findings of immediate use for practitioners are limited.

7 Unfortunately, options of realizing the principles of participatory research were limited due to the limited resources and strict time frame.

researcher herself. Hence, tension had to be dealt with on different levels, and responsibility had to be taken for every part within the research process, which resulted in the researchers becoming more experienced. Nevertheless, satisfaction did not set in. It always felt as if there were questions that had remained unanswered or persons that should have been involved. However, this might be one of the driving forces of research: not being satisfied.


6 Concluding remarks on the roles or: Why it is important to make reflection a part of research

Reflexivity provides researchers with tools that enable them to go beyond the data as such (cf. Clarke 2005) and find out about reasons, backgrounds, and intentions of interviewees within their spoken or signed words; hence, revealing connections, dependencies, and patterns. Getting answers to such issues may shed more light on the whole set of data and enable the researcher to make interpretations on that kind of background including the uncovering of power relations, influential balancing acts, and the impact of feelings of being different (alien). Reflexivity enables insight also with people who are difficult to reach like 'nonverbal' disabled children (cf. Davis et al. 2008). Additionally, it will lead to self-reflections regarding the researcher.

While thinking about the deeper motivation of interviewees, the interviewer is always included as recipient of the information, and most certainly also as the further distributor of the information. It would therefore make sense to reflect on the role of the researcher, the image that informants have of him or her, and the expectations that are directed towards the researcher. All of these aspects are related to the image of the researcher and some sort of power relations (cf. Devereux 1984). Having reflected on the roles of the powerful, alien, and balancing researcher, challenging aspects of doing research could be illustrated to a certain extent. This contribution intended to use first-hand accounts from a research project to identify problems perceived to appear in the context of international research more often.

By the example of voluntary participation – referred to in the previous section – it is possible to elaborate on the interrelatedness of the roles described. The importance of power has already been described in detail. The other two roles include aspects of feeling insecure due to not knowing customs of local research activities (alien) and not knowing whether it is appropriate to explain the need for this to more senior team members or confronting interviewees with facts that cause a more formal interview setting (balancer). Looking at the three roles therefore is never an isolated process. The reflection spans over many sections, periods and

aspects. Taking time and mapping out possible impacts the personality of the researchers could have in the course of research at an initial stage of planning could save money and trouble over time. This reflection process needs to be constant as considerations drawn in the beginning might need to be adjusted due to unexpected outcomes in the field (of which there will be many, no matter how well one aims to be prepared) (cf. Vallaster 2000). There is s not one isolated role that is important, but a broad range of roles and their interplay that need to be reflected on in reliance to a concrete research context and individual participants. Being aware of the importance of considering the interactions between researcher and researched as well as researcher and research field seems to be of utmost importance during research activities in different cultural settings. “As researchers, we should take nothing for granted and always challenge fixed categories, the rigid ‘shoulds,’ and the congealed knowledge that stops us from seeing the world. Our beliefs are the greatest obstacles to clear perceptions and the generation of fresh knowledge.” (cf. Ben-Ari & Enosh 2013, 427).

Researcher	Researched	
The Powerful	(em)power(less)	
The Balancer	voice(lessness)	
The Alien	local/alien	

Regarding the researched, the three aspects do not only refer to one of the researchers' roles, but can result from either one of them.

Table 1: Overview of roles and relationships

Powerful vs. (em)power(less) – shaped by cultural and scientific context, decisions of research partners, institutions, participants, and oneself

Balancer vs. voice(lessness) – balancing concepts/expectations/interests in a cultural and scientific setting, from research partners, institutions, participants, and oneself

Alien vs. local/alien – being different to researchers in another cultural and scientific background, to institutions, participants, and oneself

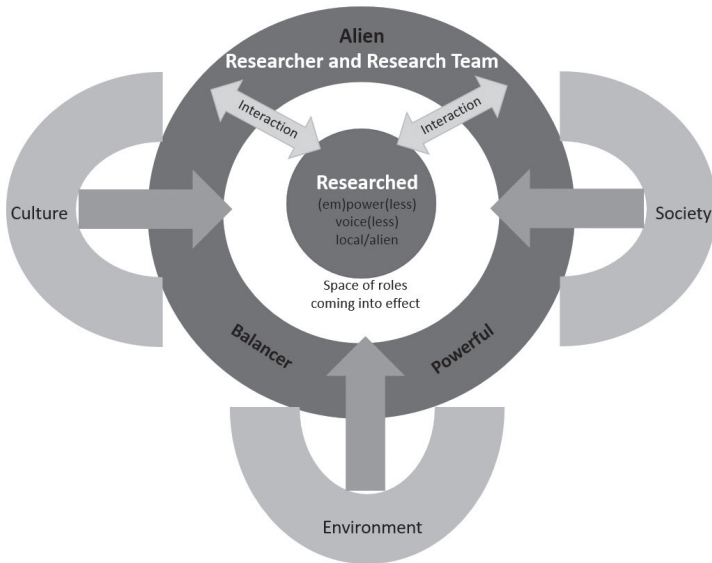


Table 2: More complex: Roles and relationships including external factors

References

- Blumer, H. (1973): A note on symbolic Interactionism. In: *American Sociological Review*. 38 (6).
- Ben-Ari, A. & Enosh, G. (2013): Power-relations and Reciprocity: Dialectics of Knowledge Construction. In: *Qualitative Health Research*, 23 (3), 422-429.
- Birks, M. & Mills, J. (2011): *Grounded Theory. A Practical Guide*. London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore: Sage.
- Charmaz, K. (2006): *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Clarke, A. E. (2005): *Situational Analysis. Grounded Theory After the Postmodern Turn*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- CLASDISA: Webpage of the project: <http://classifications-of-disabilities.univie.ac.at/>, 26.04, 2017.
- Davis, J., Watson, N. & Cunningham-Burley, S. (2008): Disabled Children. *Ethnography and Unspoken Understandings. The Collaborative Construction of Diverse Identities*. In: P. Christensen & A. James (Eds.): *Research with Children. Perspectives and Practices*. London: Routledge.
- Devereux, G. (1984/1967): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Berlin: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Dey, I. (2007): Grounding Categories. In: A. Bryant & K. Charmaz (Eds.): *The Sage Handbook of Grounded Theory*. London, New Delhi, Thousand Oaks and Singapore: Sage.
- Fink, A. S. (2000): The Role of the Researcher in the Qualitative Research Process. A Potential Barrier to Archiving Qualitative Data. In: *FQS – Forum Qualitative Sozialforschung*, 1. Jg., H. 3, Article 4.
- Gillen, J. (2012): Investing in the field: Positionalities in money and gift exchange in Vietnam. *Geoforum* 43 (6), 1163-1170.

- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967/2008): The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. New Brunswick and New Jersey: Aldine Transaction.
- Kelly, L., Burton, S. & Regan, L. (1994): Researching women's lives or studying women's oppression? Reflections on what constitutes feminist research. In: M. Maynard & J. Purvis (Eds.): Researching women's lives from a feminist perspective. London: Taylor & Francis. 27-48.
- Lewis, A. & Porter, J. (2004): Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice. In: British Journal of Learning Disabilities 32, 1-7.
- Lundy, L., McEvoy, L. & Byrne, B. (2011): Working with Young Children as Co-Researchers: An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. In: Early Education & Development 22 (5), 714-736.
- McGinity, R. (2012): Exploring the complexities of researcher identity in a school based ethnography. In: Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives 13 (6), 761-773.
- Mortier, K., Desimpel, L., De Schauwer, E. & Van Hove, G. (2011): „I want support, not comments”: children's perspectives on supports in their life. In: Disability & Society 26 (2), 207-221.
- Mruck, K. & Mey, G. (2007): Grounded Theory and Reflexivity. In: A. Bryant & K. Charmaz (Eds.): The Sage Handbook of Grounded Theory. London, New Delhi, Thousand Oaks and Singapore: Sage.
- Nieke, W. (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nolan M., Hanson E., Grant G. & Keady J. (2007): User Participation in Health and Social Care Research. In: Voices, Values and Evaluation. Maidenhead: Open University Press.
- Pillow, W. (2003): Confession, catharsis, or cure? Rethinking the use of reflexivity as methodological power in qualitative research. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 16 (2), 175-196.
- Proyer, M., Schiemer, M. & Luciak, M. (2011): CLASDISA – Classifications of Disabilities in the Field of Education in Different Societal and Cultural Contexts: Insights Into the Current State of Research. In: Austrian Journal of South-East Asian Studies / Österreichische Zeitschrift für Südostasienwissenschaften (ASEAS) 4 (1), 158-165.
- Schäfer, B. & Schlöder, B. (1994): Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. In: JCSW 35, 69-87.
- Schiemer [Bilgeri], M. (2017): Education for Children with Disabilities in Addis Ababa/Ethiopia. Developing a Sense of Belonging. Cham: Springer.
- Schuppener, S., Buchner, T. & Koenig, O. (2011): Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten um Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe, 50. Jg., H. 1, 4-10.
- Scott, S., Hinton-Smith, T., Härmä, V. & Broome, K. (2012): The reluctant researcher: shyness in the field. In: Qualitative Research 12, 715-734.
- Urquhart, C. (2013): Grounded Theory for Qualitative Research – A Practical Guide. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage.
- Vallaster, C. (2000): Conducting Field Research in Asia. Fundamental Differences as Compared to Western Societies. In: Culture and Psychology 6 (4), 461-476.
- Van de Vijver, F. & Hambleton, R. K. (1996): Translating Tests: Some Practical Guidelines. In: European Psychologist 1 (2), 89-99.
- Van de Vijver, F. & Leung, K. (1997): Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Winchatz, M. R. (2006): Fieldworker or Foreigner? Ethnographic Interviewing in Nonnative Languages. In: Field Methods 18, 83-97.

V. Pädagogische Beziehungen und Transitionen im höheren Alter

Bettina Lindmeier

Die Umgestaltung der Beziehungen zu den Eltern im Transitionsprozess – eine Leerstelle in den fachlichen Überlegungen zur Unterstützung von erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Elternhaus

Zusammenfassung:

Nicht wenige erwachsene Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung leben bis ins mittlere Erwachsenenalter in ihrer Herkunftsfamilie. Von Fachkräften wird diese Wohnsituation meist als nicht zukunftstauglich angesehen, während die Eltern(teile) sie häufig möglichst lange aufrechterhalten wollen. Die Position des Sohnes oder der Tochter wird von beiden Seiten oft nicht ausreichend beachtet. Durch die unterschiedlichen Auffassungen in seinem oder ihrem Umfeld befinden sich die Söhne und Töchter mitunter zwischen den Stühlen. Zudem wird die Beziehung von Eltern und Fachkräften durch (kaum erfüllbare) Erwartungen oder gegenseitige Vorbehalte belastet. Thema des Beitrags ist die Frage, wie Beziehungen zwischen Eltern, ihren erwachsenen Söhnen und Töchtern und Fachpersonal gestaltet werden können. Dabei steht die Stärkung der ‚Hauptperson‘ durch biographische Arbeit mit einem Lebensbuch im Mittelpunkt. Durch eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben in der Beziehung mit wichtigen Menschen des sozialen Umfeldes in Vergangenheit und Gegenwart kann die biographische Kompetenz gestärkt und eine stärker selbstbestimmte Zukunftsplanung unterstützt werden. Auch eine Veränderung der Beziehung zu den Eltern, bei der diese Beziehung dennoch wichtig bleibt, anstelle der oft geforderten ‚Ablösung‘, wird so unterstützt.

Abstract:

Many adults with cognitive disabilities live with their families into midlife. Qualified professionals usually do not consider this living situation to be appropriate, while parents often want to maintain it for as long as possible. The perspective of the son/daughter is often neglected, and they can end up being caught in the middle. In addition, the relationship between parents and professionals is strained by (unrealistic) expectations and mutual reservations. The topic of the article is

the question of how relationships between parents, their adult children and professionals can be shaped. It focuses on strengthening the position of the main person through story telling with a life book. Analysing their personal life in relation to the most important people in their social environment both in the past and present can strengthen their biographical competence and support more self-determined future planning. It also supports a transition of the relationship with the parents, ensuring that it remains important and not a “hand-over”.

1 Einführende Überlegungen

In jedem Lebenslauf gibt eine Vielzahl von Übergängen. Sie markieren Schnittstellen innerhalb des individuellen biographischen Verlaufs und der sozialen Struktur, an denen sich der bisherige Lebensverlauf nachhaltig wandelt (vgl. Kutscha 1991, 113; Griebel & Niesel 2004, 35). Daher fordern sie von jedem Einzelnen individuell zu verantwortende Entscheidungen und biographische Begründungen, die allerdings vorgeformt werden durch zur Verfügung stehende Übergangspfade. Hinzu kommen die bisher wenig beachteten Einflussfaktoren durch das soziale Netzwerk, zu denen auch die Beziehungen zu Eltern und Geschwistern zählen.

Ein großer Teil der heute erwachsenen Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen im mittleren und höheren Erwachsenenalter hat sein Leben allerdings weniger ‚geführt‘ denn ‚erlitten‘, da oft frühe Institutionalisierung, rigide Regeln in Wohneinrichtungen, die sich erst seit den 1980er Jahren allmählich Themen wie Normalisierung der Lebensbedingungen Selbstbestimmung und Empowerment öffneten, Entscheidungsspielräume drastisch verringerten (vgl. zusammenfassend Lindmeier & Lindmeier 2013). Für sie entstanden daher erst in der Lebensmitte weitergehende Entscheidungsmöglichkeiten, die häufiger eher die private Lebensgestaltung – beispielsweise durch Auszug aus Wohneinrichtungen oder die Möglichkeit von Partnerschaften – betrafen als berufliche Perspektiven. Neuere Forschungsarbeiten (vgl. Kremsner 2017) arbeiten heraus, wie Fremdbestimmung, Vorenthaltung von Bildung und beruflichen Perspektiven, soziale Randständigkeit der Herkunftsfamilien und Gewalterfahrungen sowie Beziehungsabbrüche miteinander verwoben waren.

Dies ist nicht der einzige Grund dafür, dass viele erwachsenen Söhne und Töchter mit kognitiver Beeinträchtigung bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter in ihrer Herkunftsfamilie leben (vgl. Lindmeier 2011; Lindmeier u.a. 2018). Ein Übergang in ein Leben außerhalb des Elternhauses in fortgeschrittenem Lebensalter stellt allerdings besondere Herausforderungen an die Gestaltung von Beziehungen ebenso wie an fachliche Unterstützung.

Der vorliegende Beitrag thematisiert daher zunächst die Herausforderungen, die in Übergängen entstehen, beschreibt die Situation älterer Familien und stellt ein Konzept zur biographischen Arbeit dar, das die Lebenssituation dieser Familien wertschätzt und zum Ausgangspunkt zukünftiger Planungen macht, wodurch die familiären Beziehungen in der Transition als Ressource nutzbar bleiben.

2 Die Bedeutung von Übergängen

Die meisten empirischen Studien sowie der darauf basierende Großteil der Fachliteratur zu Übergängen fokussiert Übergänge im Kontext von Bildungseinrichtungen, beispielsweise von der Kindertageseinrichtung in die Schule oder von der Schule in den Beruf. Die folgenden Ausführungen sind daher allgemeiner Art, wobei immer Bezüge zu der besonderen Lebenssituation erwachsener Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen hergestellt werden.

Die vorhandene Literatur rekurriert auf unterschiedliche theoretische Bezugspunkte, aus denen eine unterschiedliche Interpretation von Erfolg und Schwierigkeiten in Übergangsprozessen resultiert. Lange Zeit wurden Übergänge vor allem aus sozialpsychologischer Perspektive als Diskontinuitätserfahrungen betrachtet, die mit bestimmten Entwicklungsaufgaben verbunden sind (vgl. zusammenfassend Lindmeier & Schrör 2015). Übergänge gehen immer einher mit „dem Sich-Einknüpfen in neue soziale Netzwerke, mit der Klärung und Übernahme neuer Rollen, mit Veränderungen im privaten Lebensbereich und [...] mit der Auseinandersetzung mit ‚inneren‘ und ‚äußeren‘ Themen“ (Bleher 2011, 1). Es handelt sich demnach um eine Phase vielfältiger Veränderungen, die mit entsprechenden Lernprozessen verbunden ist (vgl. Griebel & Niesel 2004, 35) und deren erfolgreiche Bewältigung zu einer Erweiterung der Ressourcen führt. Die sozialpsychologische Literatur nennt hier ein breiteres Verhaltensrepertoire, eine Erweiterung des sozialen Netzwerks, eine Erhöhung des Selbstwertgefühls und des Wohlbefindens. Misserfolg kann dagegen zu Einschränkungen der Verhaltensoptionen, Verschlechterung von Beziehungen und einer Abnahme von sozialen Kontakten, zu einer Verringerung des Selbstwertgefühls und zu einer Verschlechterung der physischen und psychischen Gesundheit führen (vgl. Griebel 2004, 35). Die bisherige Entwicklung der Identität, der Kompetenzen, der Beziehungen und der Rollen innerhalb des bisherigen sozialen Kontextes bilden die Grundlage jedes neuen Übergangs; bereits erworbene positive Erfahrungen können entsprechend hilfreich sein, um die nächste Übergangssituation zu bewältigen – ebenso können sich Risiken verschärfen. Schon für die Übergänge von Hauptschüler*innen in den Beruf konstatiert Solga (2009, 6) entsprechend: „Chancen und Risiken sind allerdings sozial ungleich verteilt – je nachdem, welche Erfahrungen und

Ressourcen (zum Beispiel in Form von Bildungsabschlüssen, Berufserfahrungen, Geldrücklagen) jemand in seinem bisherigen Lebensverlauf akkumulieren konnte. Frühere Lebensereignisse beeinflussen Werdegänge, mögliche Alternativen und Risiken im weiteren Lebensverlauf¹. Für Kinder und Jugendliche mit hohen Risiken häufen sich im Verlauf ihrer Lebensgeschichte Erfahrungen von Ausschluss und Perspektivlosigkeit bei geringer sozialer Unterstützung. Dies bestätigt sich retrospektiv immer wieder in der biographischen Arbeit mit alten Menschen (vgl. Lindmeier & Oermann 2017) mit kognitiven Beeinträchtigungen. In Bezug auf ihre Situation muss ergänzt werden, dass es häufig ungeplante Übergänge gab, die durch gesundheitliche Probleme, den Ausschluss durch die zuvor betreuenden Einrichtungen oder durch den (temporären) Zusammenbruch des familiären Systems eingeleitet wurden: Viele Menschen berichten von frühen, häufigen und teils langdauernden Klinikaufenthalten während ihrer Kindheit, von Erfahrungen des Schulausschlusses aus ihnen meist unbekannten Gründen, von nicht freiwilligen Kontakten mit der Jugendhilfe, auch von Heimaufnahmen, Heimwechseln und Verlusten des Kontakts mit der Herkunftsfamilie (vgl. Lindmeier 2013; Kremsner 2017). Soweit bereits Sondereinrichtungen bestanden, erfolgte ein selbstverständlicher, in der Regel kaum kommunizierter Übergang von der heilpädagogischen Kindertageseinrichtung in die Sonder- bzw. Förderschule und von dort in die Werkstatt, in Deutschland in den sogenannten Arbeitstrainingsbereich¹, der für verschiedene industrielle Tätigkeiten anlernte. In Österreich sind die Werkstätten weniger auf industrielle Fertigung als auf kunsthandwerkliche Produktion ausgerichtet, die Selbstverständlichkeit, mit der ein einmal eingeschlagener Sonderweg weiter verfolgt wurde, ist allerdings ebenso zu finden.

Innerhalb der empirischen Bildungsforschung werden seit einigen Jahren *Bildungsentscheidungen* im Übergang hinsichtlich ihres Zustandekommens und ihrer Wirkungen untersucht, wobei von besonderem Interesse ist, ob und in welcher Weise sich Bildungsbenachteiligung durch Bildungsentscheidungen verschärft oder vermindert. Bildungsentscheidungen werden häufig unter Bezug auf Rational Choice-Theorien als bewusste und informierte Entscheidungen aufgefasst (vgl. Maaz u.a. 2011). Dies Konzept scheint naheliegend, soweit die Existenz verschiedener, aus guten Gründen wählbarer Entscheidungsoptionen angenommen wird, die ihrerseits auch weitere Optionen eröffnen. Zudem setzt es voraus, dass die (langfristigen) Auswirkungen der Entscheidungen weitgehend überblickt und eingeschätzt werden können, was angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels immer schwieriger wird. Dennoch haben sich in postindustriellen Ge-

1 Der heutige Berufsbildungsbereich basiert auf einem umfassenden Bildungsverständnis und ist dementsprechend anders strukturiert. An Stelle eines Anlernens erfolgt hier eine systematische berufliche Bildung, die neben arbeitsbezogenen Qualifikationen auch Arbeitsprozessqualifikationen, Schlüsselkompetenzen und Kulturtechniken umfasst (vgl. Hirsch & Lindmeier 2006).

sellschaftlichen Entscheidungsmöglichkeiten im Kontext von Übergängen stark vergrößert und erzwingen Entscheidungen, auch wenn eine Folgenabschätzung oft nur begrenzt möglich ist. Übergangsprozesse werden immer weniger linear durch verhaltensnormierende gesellschaftliche Kräfte gesteuert (vgl. Würz 2004, 26f.), wodurch die individuellen Entscheidungen an Bedeutung gewinnen: Jedes Individuum ist durch die sich immer schneller wandelnden, pluralistischen gesellschaftlichen Entwicklungen dazu gezwungen, eigenverantwortlich seine Biographie zu gestalten (vgl. Keupp 1990; Schumacher 2004, 19). Menschen mit einem mittleren bis hohen Bildungsabschluss bieten die verlängerten und weniger standardisierten Übergangsphasen im Übergang in das nachschulische Leben die Freiheit zu biographischer Orientierung und Experimenten, was sich beispielsweise nach der Schule in freiwilligen Sozialdiensten oder in Auslandsaufenthalten zeigt. Die damit einhergehenden Belastungen und Risiken werden hier von einem verlässlichen familiären Umfeld aufgefangen (vgl. Thielen u.a. 2013, 7), das sowohl über die nötigen materiellen Ressourcen verfügt als auch über die sozialen und kulturellen Ressourcen, die für die komplexen Entscheidungsprozesse nötig sind.

Da aber genau dies für den in Rede stehenden Personenkreis nicht der Fall ist, wird die Rational Choice-Theorie (allein) ihrer Situation nicht gerecht. Risiken im Übergang stellen sich daher für behinderte Menschen² anders dar, da die grundsätzlich zur Wahl stehenden Entscheidungsoptionen für sie nicht vorgesehen sind: „Bezogen auf die Lebensläufe behinderter Menschen bedeutet dies, dass sie risikobehaftet sind, in dem Sinne, dass ein Entkommen aus bestimmten, institutionell vorgezeichneten Übergangspfaden häufig schwierig ist“ (Muche 2013, 159).

Zudem blenden Rational Choice-Theorien die Wirkung gesellschaftlicher Mechanismen auf Entscheidungen auf. Unter Bezug auf Bourdieu & Passeron (vgl. 1971) wird es möglich, die vorbewusste Formung von Entscheidungen durch die zur Verfügung stehenden Übergangspfade, die durch Institutionen offeriert oder verweigert werden, zu analysieren. Im Anschluss daran wird es möglich zu zeigen, in welcher Weise Selbst- und Fremdselektion insbesondere an institutionellen Übergängen zusammenwirken, und wie selbst ‚erzwungene‘, als fremdbestimmt erlebte Entscheidungen in irgendeiner Form biographisch bearbeitet werden müssen, indem sie entweder anschlussfähig an die eigene Biographie und Identitätsbildung gemacht oder abgelehnt werden:

„Biografische Prozesse und gesellschaftliche Strukturen stehen in einem Wechselverhältnis zueinander und bedingen sich gegenseitig. In der Biografie spiegeln sich das subjektive Erleben und die Verarbeitung dieser gesellschaftlichen Gegebenheiten stets wider. Bildungsentscheidungen im Lebenslauf beruhen deshalb immer sowohl auf

2 Der Begriff ‚behindert‘ wird hier im Sinne behindernder Lebensbedingungen als ‚behindert-werden‘ genutzt, wenn von Eigenschaften der Person die Rede ist, wird der Begriff der ‚kognitiven Beeinträchtigung‘ genutzt.

Handlungskompetenzen, subjektiven Einstellungen, kollektiven Orientierungen als auch auf institutionellen Abläufen des Bildungssystems, in welches wiederum Formen institutioneller Diskriminierung eingeschrieben sind.“ (Miethe u.a. 2014, 10).

3 Lebensgeschichtliche Erfahrungen und ihre familienbiographische Verarbeitung

Die Lebenssituation von Familien mit Kindern mit Beeinträchtigung ist nicht gut erforscht. Während ältere Studien ein sehr defizitorientiertes Bild zeichnen, stellen etwas neuere Studien die mangelnde Passung von familiären Bedarfen und Hilfesystem in den Mittelpunkt (vgl. Eckert 2008). Eine immer wieder durch die Eltern berichtete Erfahrung ist eben diejenige der mangelnden Passung, die aus familiärer Sicht als ‚alleingelassen werden‘, als Kampf um Anerkennung, um zustehende finanzielle Leistungen sowie um die ‚Deutungshoheit‘ bezüglich der eigenen Familiensituation beschrieben wird.

Lange Zeit wurde davon ausgegangen, dass Familien, in denen erwachsene Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im fortgeschrittenen Erwachsenenalter mit ihren hochaltrigen Eltern, einem Elternteil oder anderen Angehörigen in einem gemeinsamen Haushalt leben, eine zu vernachlässigende Minderheit seien. Für die Bundesrepublik Deutschland gehen Schätzungen allerdings davon aus, dass ca. 60% aller erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung im Elternhaus leben (vgl. Theunissen 2002, 13). Auch eine aktuellere regionale Studie aus der Stadt Karlsruhe, die als Vollerhebung alle 200 erwachsenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung, die über die Werkstattzugehörigkeit erfasst wurden und die in ihrer Herkunftsfamilie lebten, einbezog (vgl. Feurer & van Eickels 2010), zeigt, dass die Zahl älterer Familien mit hochaltrigen oder verwitweten Eltern erheblich ist.

Für die meisten europäischen Länder wird ebenfalls von hohen Zahlen ausgegangen, für Großbritannien beispielsweise von geschätzten 44% geistig behinderter Menschen im Elternhaus (vgl. Hogg & Lambe 1998), wobei hier die Dunkelziffer deutlich höher ist, da nach Schätzzahlen bis zu 25% der Menschen von Leistungen des Unterstützungssystems gar nicht erreicht werden (vgl. Magrill 2005). Es ist schwer abzuschätzen, wie viele dieser Menschen bereits im fortgeschrittenen Erwachsenenalter sind und wie alt die Eltern oder der verbliebene Elternteil sind. Janicki (2002) nennt für die USA eine Zahl von 26% geistig behinderter Menschen, die bei älteren Betreuungspersonen über 60 Jahren leben (vgl. zusammenfassend Bigby 2004, 194). Bis zum Eintritt einer Krise handelt es sich aus Sicht der Familie sehr häufig um eine gut eingespielte, für alle Beteiligten befriedigende Lebenssituation, denn das familiäre Betreuungsarrangement hat sich mit zunehmendem Alter der Eltern häufig in Richtung einer interdependenten gegenseitigen

gen Unterstützung gewandelt (vgl. Fischer 2008). Mitunter existiert auf Seiten des Sohnes oder der Tochter aber auch ein Wunsch nach Auszug oder Veränderung, der mit Rücksicht auf die Eltern nicht immer geäußert wird. Noch schwieriger für die Eltern stellt sich die Situation bei einer komplexen Beeinträchtigung und fehlenden verbalen Sprachfähigkeit dar (vgl. Lindmeier u.a. 2018). Aus der Sicht der Eltern ist es trotz des gewachsenen Angebots an Wohnmöglichkeiten in der Regel unmöglich, ein Angebot zu finden, das (leisten und) fortsetzen kann, was die Familie in vielen Jahren erarbeitet und geleistet hat, und was familienbiographisch eine hohe Bedeutung hat. Insbesondere der Verlust emotionaler Bindungen wird immer wieder als nicht zu kompensierender Verlust dargestellt. Folglich ist es für Eltern oftmals eine große Herausforderung, ein zufriedenstellendes oder gar die Erwartungen an konzeptionelle Ausrichtung und Betreuung erfüllendes Angebot zu finden, das aus Sicht der Eltern eine echte Alternative zum Wohnen im Elternhaus darstellt. Zu den Faktoren, die für die Familien in diesem Kontext für eine Entscheidung relevant sind, zählen unter anderem die Größe der Einrichtung und der Personalschlüssel, aber auch die Entfernung zur bisherigen gemeinsamen Wohnung der Familie.

Die Notwendigkeit einer Gestaltung der Zukunft ist den Eltern und vielfach auch den behinderten Angehörigen bewusst, wie eine Reihe von Studien verdeutlichen (vgl. für Australien exemplarisch Bigby 2000, 2004; für England Mencap 2002; Wertheimer 2003; Walker 2005; Magrill 2005; für die USA Heller & Factor 1991). Klicpera und Gasteiger-Klicpera (1997) untersuchten die Lebenssituation von zu Hause lebenden Menschen mit geistiger Behinderung in Südtirol, die keine Einrichtungen für behinderte Menschen in Anspruch nehmen: Mit räumlichen Barrieren im ländlichen Raum, einer schlechten ‚Passung‘ der Unterstützungsangebote aus der Sicht der Familien bei einer grundsätzlichen Zufriedenheit mit der derzeitigen Situation auch bei den behinderten Menschen nennen sie bekannte Probleme, unterscheiden sich allerdings hinsichtlich der Zufriedenheit der Familienmitglieder mit Beeinträchtigung von gleichzeitig durchgeführten Untersuchungen aus dem angelsächsischen Raum, in denen vielfach über Bevormundung durch die Eltern geklagt wurde. Eigene Arbeiten (vgl. Lindmeier u.a. 2018) liefern ein uneinheitliches Bild von sehr zufriedenen bis sehr unzufriedenen, geradezu unglücklichen beeinträchtigten Menschen. Vielen der älteren Eltern ist es durchaus bewusst, dass verschiedene Krisen, wie beispielsweise eine schwerwiegende Erkrankung oder ein Todesfall, jederzeit eintreten und somit einen plötzlichen Umzug ihres Sohnes oder ihrer Tochter notwendig machen können. Trotz großer Zukunftssorgen wird die Auseinandersetzung mit der Thematik jedoch häufig lange Zeit hinausgezögert. Einige Eltern planen allerdings bereitszeitig, wie die Zukunft des Kindes aussehen könnte, wenn sie selbst die Betreuung und Pflege nicht mehr leisten können und kein anderer Angehöriger die Aufgaben übernehmen kann und will. Teilweise werden im Zuge dessen konkrete,

schriftliche Pläne erstellt, in anderen Fällen treffen die Familien ausschließlich mündliche Absprachen (vgl. Lindmeier 2011). Viele der älteren Eltern beziehen bei den Planungen weder ihr behindertes Kind noch andere Angehörige in den Prozess ein (vgl. Wicki u.a. 2016). Ebenso findet sich aber auch das andere Extrem, Geschwister zur Fortführung der Betreuungsaufgaben zu verpflichten (vgl. Lindmeier u.a. 2018). Werden Pläne erstellt, so sind sie in den meisten Fällen eher unbeständig, da sie oftmals innerhalb von zwei Jahren erneut verändert werden (vgl. Grant 1989).

4 Eltern und Fachkräfte – eine schwierige Beziehung

Die Wahrnehmung von Familien, die mit älteren behinderten Angehörigen zusammenleben, war in den letzten Jahrzehnten von der Zuschreibung geprägt, diese Familien hätten ‚die Ablösung verpasst‘. Die erste kritische Auseinandersetzung mit dieser Auffassung erfolgte durch Weiß (2002), der eine Analogie zum ‚Annahmepostulat‘ in der Frühförderung herstellte. Die Forderung von Fachkräften, die Beeinträchtigung eines Kindes ‚anzunehmen‘, führte bei Eltern vielfach dazu, dass sie sich unter Druck gesetzt fühlten, und auch zu dem Eindruck, ihre sachliche Kritik an Einrichtungen der Behindertenhilfe oder dem Handeln von Fachkräften werde mit dem Hinweis abgewehrt, sie hätten ‚die Behinderung nicht angenommen‘ (vgl. zusammenfassend Weiß u.a. 2004, 137ff.). Weiß beschreibt eine in ähnlicher Weise gegen Kritik immunisierende Haltung in Bezug auf die sogenannte Ablösung von Eltern und erwachsenen behinderten ‚Kindern‘. In den letzten Jahren ist diese Haltung bei vielen Fachkräften einem weiter gehenden Verständnis für die Situation älterer Familien gewichen: Wohneinrichtungen haben sich zum Teil sehr intensiv mit dem Leitprinzip der Selbstbestimmung auseinandergesetzt. Selbstbestimmung ernst zu nehmen bedeutet auch, das Votum behinderter Menschen ernst zu nehmen, die bestehende Lebenssituation aufrecht zu erhalten. Hinzu kommt, dass der zunehmende Sozialraumbezug zu einer stärkeren Wertschätzung vorhandener Beziehungen und Bindungen führte. Selbst wenn diese Beziehungen aus fachlicher Sicht mitunter ambivalent oder sogar schädlich erscheinen, wird ihnen eine höhere Bedeutung zugebilligt. Die Erfahrungen mit Familien im Verlauf von Kriseninterventionen führte bei vielen Fachkräften zu einer besseren Einsicht in die Dynamik der Familiensysteme und die Notwendigkeit eines Handelns im Interesse der Beteiligten, wodurch Schuldzuweisungen und Appelle vielerorts einer pragmatischen Herangehensweise gewichen sind (vgl. Lindmeier 2011; Lindmeier u.a. 2018).

Allerdings haben viele Familien bereits so oft erlebt, dass Fachkräfte sie gegen ihren Willen zu einem Auszug ihres Sohnes oder ihrer Tochter drängen wollten,

dass sie mitunter nur noch schwer ansprechbar sind, zudem gibt es noch immer die Position, dass ein rascher Auszug eigentlich alternativlos ist. Die Tabelle stellt die unterschiedlichen Positionen gegenüber und verdeutlicht, warum die betroffenen Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung selbst in diesem emotional hochaufgeladenen Feld oft stumm bleiben, in unterschiedlichen Kontexten jeweils die antizipierte, sozial erwünschte Meinung äußern und eigene Bedürfnisse und Wünsche nur eingeschränkt entwickeln oder äußern können.

Tab. 1: Unterschiedliche Positionen von Eltern und Fachkräften

Typische Positionen von Fachkräften, die den Auszug befürworten	Typische Positionen von Eltern, die einen Auszug schwer vorstellen können ¹
<p>Das Zusammenleben wird für beide Seiten als belastend und nicht zukunftsfähig angesehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Es verhindert die Weiterentwicklung aller Beteiligten, ihre Ablösung und die Schaffung einer altersangemessenen Lebenssituation; – Für den Menschen mit Behinderung gehört dazu die Pflege von Freundschaften, evt. einer Partnerschaft, von Hobbys. – Für die Eltern würde das bedeuten, ebenfalls mehr Zeit für Freundschaften, Partnerschaft und Hobbys zu haben, sich mit dem eigenen Alter auseinanderzusetzen. – Für beide Seiten wird die Ablösung verhindert, die Beziehung wird/bleibt sehr eng und symbiotisch. – Es ist unangemessen und falsch, dass die behinderten Angehörigen beginnen, Verantwortung für ihre Eltern zu übernehmen. Schließlich sind sie selbst unterstützungsbedürftig. – Die Zeit wird knapp, Krisen können jederzeit auftreten (z.B. durch Krankenhausaufenthalt, Pflegebedürftigkeit, Tod eines betreuenden Elternteils). 	<p>Das Zusammenleben wird als Ausdruck einer positiven Lebensleistung, von Familienzusammenhalt und Vertrautheit angesehen. Die Notwendigkeit einer Gestaltung der Zukunft wird gesehen, aber als Bedrohung erlebt:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Die emotionale Beziehung zum behinderten Angehörigen wird als angemessen angesehen. Sie wurde im Zusammenleben und der Sorge für ein ‚besonderes Kind‘ entwickelt und ist als Familienmodell erfolgreich. – Bisher war es auch so, dass man sich nur auf die Familie – und meist auch nur auf den Partner! - wirklich verlassen konnte. Alles andere hat immer nur für eine Weile gut geklappt oder es war dann einfach ‚zu Ende‘. – Wenn Mitarbeiter immer davon reden, wie belastend es sein müsse, zeigt es wieder einmal, dass sie keine Ahnung haben. – Nur das Zusammenleben bietet die Sicherheit, dass der Sohn/die Tochter optimal versorgt und begleitet wird. – Eine Veränderung der Lebenssituation führt mit Sicherheit zu einer Verschlechterung – es wird einmal nötig werden, aber das sollte möglichst spät der Fall sein!

1 Die Zitate sind Aussagen aus verschiedenen Forschungsprojekten zum Thema Alter (vgl. Lindmeier & Oermann 2017) und zur Arbeit mit einem Lebensbuch (vgl. Lindmeier u.a. 2018) .

- Es ist nicht möglich, im Fall einer Betreuungskrise schnell ein angemessenes Unterstützungsarrangement zu schaffen: wenn es schlecht läuft, muss der Angehörige in ein weiter entferntes Wohnheim, dadurch auch die Werkstatt wechseln, und erlebt eine ‚Totalzäsur‘ – mit dem Verlust von Wohnort und Eltern sind auch die sonstigen sozialen und beschäftigungsbezogenen Bezüge weg.
 - Auch ambulante Wohnformen sind oft nicht möglich zu realisieren, obwohl das grundsätzlich denkbar wäre, weil keine Vorbereitungszeit vorhanden war, um auszuprobieren und in Ruhe zu besprechen, wie der Unterstützungsbedarf aussieht. In einer so unsicheren Situation wird dann das Wohnheim vorgezogen. Das bedeutet eine Einbuße an Selbständigkeit.
 - Es ist für Mitarbeiter sehr schwer, ohne Wissen über Gewohnheiten, Freunde etc. eine gute Begleitung sicherzustellen. Wenn der Bewohner dazu Auskunft geben kann, ist es leichter, aber selbst wenn er sprechen kann, ist er oft total durcheinander.
 - Es ist leichter, sich einzugewöhnen und sich etwas Neues aufzubauen, wenn man jünger ist. Ein Mensch mit Downsyndrom z.B. erlebt mit 50 selbst schon altersbezogene Abbauprozesse, evt. auch Demenz.
- „Die Situation in vielen Familien kann man nur als Ausnutzen der behinderten Menschen ansehen – finanziell, durch die Beziehungsgestaltung von Elternseite aus oder durch Versorgungsleistungen im Alltag. Das ist unverantwortlich!“
- „Und am liebsten hätten die Eltern, dass sie sich ein Wohnheim aussuchen können, und wir versprechen ihnen, dass er/sie dort einziehen kann, genau an dem Tag, an dem sie sagen: jetzt! Aber das geht natürlich nicht.“
- Die eigene Lebenssituation wird durch das Zusammenleben ebenfalls stabilisiert, z.B. durch die Gesellschaft (vor allem für verwitwete Elternteile), die verlässliche Beziehung, durch Unterstützung im Alltag (z.B. Einkäufe tragen), die Verbesserung der finanziellen Lage durch die Rente oder Pflegegeld.
 - Die behinderten ‚Kinder‘ erleben sich als wichtig und ‚gebraucht‘ und sind stolz darauf – sie erleben damit auch gesellschaftliche Normalität, denn auch andere Kinder kümmern sich um die Eltern, wenn diese alt werden.
 - Die Entwicklung von Zukunftsperspektiven wird als nötig angesehen, aber so lange es gut läuft, wird nichts unternommen – diese Strategie hat sich im Verlauf des Lebens mit einem behinderten Kind schon oft als günstig erwiesen.
 - Die Auseinandersetzung mit der eigenen Endlichkeit ist immer schwierig. Sie ist es noch mehr, wenn sie verknüpft ist mit der Verantwortung, eine geeignete Versorgung ihrer lebenslang auf Unterstützung angewiesenen Kinder zu finden. Dafür fehlt den Eltern Verständnis von Seiten der Fachkräfte.
 - Wenn nicht behinderte Geschwisterkinder vorhanden sind, wünschen die Eltern sie sich als zukünftige Begleiter. Diese haben aber oft andere Pläne.
 - Eine vertraglich geregelte, professionelle Alltagsbegleitung (ambulante Betreuung, Wohnheim) wird als nicht geeignet angesehen, so auf die Bedürfnisse der Angehörigen einzugehen wie die Familie. Die Befürchtung besteht, es werde dort „nur versorgt“ und erhalte nicht ausreichend emotionale Zuwendung. Der Gedanke, dass emotionale Beziehungen auch im Rahmen von eigener Partnerschaft oder Freundschaften möglich sind, liegt oft sehr fern. Bestehende Beziehungen werden nicht sehr ernst genommen.

„Manche Eltern können einfach nicht mehr: da kommt ein Mann, Mitte 40, um 16.30 von der WfbM nach Hause. Dann wird etwas ferngesehen, zu Abend gegessen, und dann geht er um 20.00 ins Bett. Das ist doch kein Leben für einen Erwachsenen!“

„Ich kenne einzelne, die dürfen zu Hause überhaupt nichts machen, sind total unselbständig. Mama bestimmt, was angezogen wird, was gegessen wird, und ein Angehöriger, als der z.B. ins Wohnheim kam, konnte nicht einmal Treppen steigen oder den Tisch decken!“

„Und dann gibt es wieder welche, die machen zu Hause alles! Haushalt, einkaufen, Pflege des Vaters, auch Sachen wie Rasieren und Baden – die sind total überlastet, nach der WfbM noch ein zweiter Job sozusagen!“

„Und manche, die würden wohl gern ausziehen, aber würden das niemals sagen, weil sie Angst haben, die Eltern wollen das nicht.“

„Kürzlich habe ich was erlebt: wir sind seit Jahren mit den Eltern im Gespräch, Mutter ist krank, hatte jetzt einen Bandscheibenvorfall. Vater will schon lange, dass der Sohn ins Wohnheim zieht, Mutter nicht. Jetzt war sie einverstanden, weil es einfach nicht mehr ging. Der Sohn war in der Kurzzeitpflege, Krisenaufenthalt, mal wieder. Der Kostenträger hatte zugestimmt, dass er da bleiben darf, bis wir einen Platz haben, Kostenübernahme war geklärt. Ich fahre raus in die Kurzzeitpflege, um das zu klären und mit ihm zu reden – da kommt mir der Mann entgegen: ‚Papa holt mich ab, gleich!‘. Ich denke schon: o nein, frage die Leitung: in der halben Stunde seit meinem Gespräch mit dem Vater hat die Mutter alles wieder abgesagt. Was soll man da machen. Unsere Arbeitszeit dafür wird übrigens auch nicht bezahlt – die zwacken wir bei der Betreuung der anderen ab.“

– Vieles, was zu Hause möglich war, wird nicht mehr möglich sein (z.B. die große Autosammlung auf dem Dachboden, die in ein normales Wohnzimmer gar nicht hineinpasst!)

– Manche Eltern haben erfolgreich dafür gesorgt, dass ihre Kinder in der Nachbarschaft bzw. im Ort gut integriert sind und ihr Hilfebedarf nicht im Fokus gemeinsamer Aktivitäten steht: mit dem Umzug in ein Wohnheim findet diese Integration ein Ende.

– Hinzu kommt, dass die Behinderung damit ‘festgeschrieben’ wird:

– „[Mein Mann] konnte sich einfach nicht mit abfinden, dass der [Herbert in ein Wohnheim zieht], weil der nun so, so, auch so gut aussieht und nicht, und wenn er dann manche andere Behinderte so sah, ich denke, dann sagte er immer, dazwischen soll der jetzt [...] leben?“

– Auch die eigene Erfahrungen der Eltern mit Fremdheit und Ausgrenzung, die in dieser Generation nicht selten sind, wirken sich hemmend aus: Der Auszug aus dem Elternhaus in ein Wohnheim wird dann zum Symbol von Ausgrenzung, emotionaler Kälte, Einsamkeit und dem Verlust von Heimat. Für die jetzt alte Generation werden zudem mit persönlichen Erinnerungen an das Dritte Reich, Gefangenschaft, Flucht und Vertreibung wach.

„Ablösung verpasst, wenn ich das schon höre: er/sie hat doch sonst niemanden! Und andere verstehen ihn/sie auch nicht so gut.“

„Ablösung verpasst‘, ‚Denken sie an die Zukunft‘ – irgendwie habe ich immer das Gefühl, die Mitarbeiter machen mir Vorwürfe“

„Wir sind eben eine besondere Familie!“

„Wir waren jetzt so lange zusammen, ich kann es mir gar nicht mehr anders vorstellen.“

<p>„Manches können wir tatsächlich nicht, was in der Familie geht: wir sind schon eine Einrichtung, es gibt Regeln, und die Mitarbeiter sollen allen möglichst gerecht werden. Es ist nicht so ‚exklusiv‘ wie zu Hause.“</p> <p>„Trotzdem: es gibt neue Chancen für Selbstständigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen, persönlicher Weiterentwicklung, die es zu Hause nicht gibt.“</p>	<p>„Für die Zukunft überlegen wir auch, was wir uns wünschen, und reden mit Mitarbeitern darüber. Aber die versprechen einem ja nichts! Man kann sich nicht wirklich drauf verlassen.“</p> <p>„Oder sie sagen: er kommt auf die Warteliste, das dauert sowieso – und dann rufen sie plötzlich an, und wir sollen uns sofort entscheiden. Das geht nicht so schnell.“</p> <p>„Klar brauchen wir einen Teil der Rente von ihm, um uns das Auto weiter leisten zu können. Aber das Auto brauchen wir doch auch für ihn – und wir würden es auch brauchen, wenn er im Wohnheim wäre, um ihn am Wochenende mal nach Hause zu holen und etwas zu unternehmen.“</p> <p>„Er/sie hilft auch, ich, gerade seit mein Mann/meine Frau tot ist. Ich würde das allein nicht mehr schaffen, hier im Haus.“</p> <p>„Man behält sie ja auch für sich, und das ist jetzt noch mehr so, wenn man sonst ganz allein ist.“</p> <p>„Aber das ist auch völlig legitim, in Familien sorgt man füreinander. Jeder kommt bei diesem Arrangement zu seinem Recht!“</p> <p>„Das soll mal keiner beurteilen, der kein Sorgenkind hat.“</p> <p>„Und mein Kind ist schwierig/ schwer behindert/ spricht nicht, wer weiß, ob die Fachkräfte damit zurecht kommen. Nachher mag ihn/sie keiner mehr! Wäre ja nicht das erste Mal!“</p>
--	--

5 Empowerment durch Biographiearbeit mit einem Lebensbuch

In den bisherigen Ausführungen standen die älteren Familien als Ganze oder die Eltern stärker im Mittelpunkt als diejenigen, um deren selbstbestimmte Lebens- und Beziehungsgestaltung es eigentlich geht. Diese zur Hauptperson zu machen, ohne sie in einer komplexen Beziehungsdynamik in Schwierigkeiten zu bringen, ist ein Ziel, das sich mit Hilfe von Biographiearbeitskursen mit einem Lebensbuch bearbeiten lässt. Das selbst entwickelte Lebensbuch (vgl. Lindmeier & Oermann 2014) ist auf der Basis einer englischen Vorlage entstanden (vgl. Magrill 2005)

und basiert auf „Biographiearbeit“ (vgl. C. Lindmeier 2013) und „Persönlicher Zukunftsplanung“ (vgl. Hinz & Kruschel 2013).

Der zentrale Gedanke der Persönlichen Zukunftsplanung, dass der behinderte Mensch die *Hauptperson* ist, deren Wille, Wünsche und Träume ernst genommen und verwirklicht werden sollen, hilft im Umgang mit ‚älteren Familien‘ dabei, nicht auf eine schnelle Lösung zu drängen und die Meinung der Fachleute oder Eltern zu relativieren. Ausgangspunkt der „Biographiearbeit“ ist der Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft eines Menschen in seinem Erleben. Dies ist hilfreich, damit in der Arbeit mit dem Lebensbuch nicht Zukunfts-sorgen im Mittelpunkt stehen, sondern der Gegenwart der Hauptperson, dem, was ihr wichtig ist, viel Platz eingeräumt wird. In der Biographiearbeit entscheidet der Mensch, um den es geht, wer etwas von seiner Lebensgeschichte wissen darf, wer nur Teile oder gar nichts wissen soll.

Das Lebensbuch schafft so einen anderen Zugang zu älteren Familien, denn zunächst geht es in der biographischen Arbeit nicht um die Zukunft, sondern um die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit und der Gegenwart. Das Bewusstmachen des eigenen Wachsens und Sich-Entwickelns und das Aufzeigen von eigenen Entscheidungen für oder gegen eine bestimmte Entwicklung führen den behinderten Menschen und ihren Familien vor Augen, was für sie besonders wichtig ist. Im Rückblick auf die vielen bewältigten Probleme führen sie sich auch ihre Erfolge und ihre Einflussmöglichkeiten vor Augen. Das kann helfen, Ängste vor der Zukunft abzubauen und Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und ermöglicht so:

- Die Stärkung der biographischen Kompetenz der Hauptperson
- Die Wahrnehmung der Hauptperson als Erwachsene*r
- Die Stärkung der Hauptperson im Hinblick auf die Zukunft
- Die Stärkung der Eltern im Hinblick auf die Zukunft
- Die Wertschätzung der Lebensleistung der Familie.

Die Stärkung, die gerade auch in Bezug auf familiäre und partnerschaftliche Beziehungen bei vielen Teilnehmenden erreicht wurde, zeigt sich in diesen zwei Einschätzungen von Kursleitungen, die auf die Kursevaluation Bezug nehmen:

„Rainer konnte vor dem Kurs keine Angaben zu einem für ihn wichtigen Lebensereignis machen. Direkt nach dem Kurs sagt er: ‚Dass meine Mutter und ich bei meiner Freundin eingeladen waren.‘“

„Frauke hat sehr gerne an dem Kurs teilgenommen und fragt mich regelmäßig, ob sie ein weiteres Mal teilnehmen könne. Bei ihren Zukunftswünschen konnte sie direkt nach dem Kurs äußern, dass sie gerne mit ihrem Freund Eberhard zusammenziehen möchte. Sie ist sehr stolz auf ihr Lebensbuch, schien bei der Abschlussveranstaltung offener anderen Menschen gegenüber und präsentierte mit Stolz ihre Arbeitsergebnisse.“

Literatur

- Bigby, C. (2000): Moving on without parents: Planning, transition and sources of support for older adults with disabilities. Sydney: MacLennan & Patty.
- Bigby, C. (2004): Ageing with a lifelong disability. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Bleher, W. (2011): Ludwigsburger Hochschulschriften. Band 5 der Reihe Transfer. In: W. Bleher (Hrsg.): Übergänge im Bildungssystem: biographisch – institutionell – thematisch. Baltmannsweiler: Schneider Hohengrehen, 1–8.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Ernst Klett.
- Eckert, A. (2008): Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind. Hamburg: Dr. Kovač.
- Feurer, B. & van Eickels, N. (2010): Kompass – Aufsuchender Familienberatender Dienst. Lebenshilfe Karlsruhe, Ettlingen und Umgebung e. V. (unveröffentl. Projektbericht).
- Fischer, U. (2008): Autonomie in Verbundenheit. Ablöseprozesse in Familien mit erwachsenen Angehörigen, die als schwer geistig behindert gelten. Die Sicht der Eltern. Dissertation: Humboldt Universität Berlin.
- Grant, G. (1989): Letting go: Decision making among family carers of people with mental handicap. In: Australia and New Zealand journal of mental disabilities 15 (3–4), 189–200.
- Griebel, W. (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: E. Schumacher (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25–46.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Heller, T. & Factor, A. (1991): Permanency Planning For Adults With Mental Retardation Living With Family Caregivers. In: American Journal on Mental Retardation 96 (2), 163–176.
- Hinz, A. & Kruschel, R. (2013): Bürgerzentrierte Planungsprozesse in Unterstützkerkreisen. Praxis-handbuch Zukunftsfeste. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Hirsch, S. & Lindmeier, C. (2006): Neue Wege der beruflichen Bildung geistig behinderter Menschen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hogg, J. & Lambe, L. (1998): Older people with learning disabilities: a review of the literature on residential services and family care giving. London: Mental Health Foundation.
- Janicki, M. (2002): A dilemma in older age: Measuring self determination with parental planning. Paper presented at the inaugural European International Association for the Scientific Study of Intellectual Disability Conference, Dublin, Ireland.
- Keupp, H. (1990): Lebensbewältigung im Jugendalter aus der Perspektive der Gemeindepsychologie. Förderung präventiver Netzwerkressourcen und Empowermentstrategien. In: Sachverständigenkommission 8. Jugendbericht (Hrsg.): Risiken des Heranwachsens. Materialien zum 8. Jugendbericht, Band 3. Weinheim und München: Beltz Juventa, 1–54.
- Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (1997): Leben in der Familie. Eine Untersuchung in Südtirol zur Lebenssituation von Erwachsenen mit geistiger Behinderung, die keine Einrichtungen für behinderte Menschen in Anspruch nehmen. In: Geistige Behinderung, 36. Jg., 251–262.
- Kremsner, G. (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung. Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K. & Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 113–155.

- Lindmeier, B. (2011): „Ältere Menschen wohnen doch alle im Wohnheim!“ Zur Situation älterer Menschen mit geistiger Behinderung im Elternhaus. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 80. Jg., 7-18.
- Lindmeier, B. (2013): Selbstbestimmt leben im Alter – Anforderungen an die Angebotsgestaltung für lebenslang (geistig) behinderte Menschen. In: Sonderpädagogische Förderung *heute*, 58. Jg., 9-25.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012): Pädagogik bei Behinderungen und Benachteiligungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, B. & Oermann, L. (2014): Mein Lebensbuch. Empfohlen von der Bundesvereinigung Lebenshilfe. Mit einem Vorwort von Ulla Schmidt. Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Lindmeier, B. & Oermann, L. (2017): Biographiearbeit mit behinderten Menschen im Alter. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, B. & Schrör, N. (2015): Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: Teilhabe, 54. Jg., 150-156 und 162.
- Lindmeier, B., Stahlhut, H., Oermann, L. & Kamman, C. (2018): Biographiearbeit mit älteren Familien mit behinderten Angehörigen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, B., Stahlhut, H., Oermann, L. & Kammann, C. (2018): Biographiearbeit mit einem Lebensbuch. Ein Praxisbuch für die Arbeit mit erwachsenen Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung und ihren Familien. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lindmeier, C. (2013): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. 4. Aufl. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2011): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wodurch entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleeberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Wiesbaden: VS.
- Magrill, D. (2005): Supporting older families: Making a real difference. Online unter: <https://www.mentalhealth.org.uk&learning-disabilities&publications&supporting-older-families-making-real-difference> (Abrufdatum: 13.07.2018).
- Mencap (2002): The Housing Timebomb. Online unter www.mencap.org.uk&displaypagedoc.asp?id=294 (Abrufdatum: 29.06.2010, nicht mehr nachweisbar).
- Miethe, I., Ecarius, J. & Tervooren, A. (2014): „Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis- & Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit.“ Eine Einleitung. In: I. Miethe, J. Ecarius & A. Tervooren (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen: Barbara Budrich, 9–15.
- Muche, C. (2013): Übergänge und Behinderung. In: W. Schrör, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 158–175.
- Schumacher, E. (2004): Einführung. In: E. Schumacher (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19–24.
- Solga, H. (2009): Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebensverlauf bergen Chancen und Risiken. WZB-Mitteilungen. Heft 123, 6–7. Online unter: http://www.wzb.eu&sites&default&files&publikationen&wzb_mitteilungen&wm123einzel6-7.pdf (Abrufdatum: 20.11.2014).
- Theunissen, G. (2002): Altenbildung und Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thielen, M., Katzenbach, D. & Schnell, I. (2013) (Hrsg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-12.
- Walker, C. (2005): Unfinished Business: An evaluation report on progress to provide services to older families of people with learning disabilities. Online unter: <http:&www.learningdisabilities.org.uk&our-work&family-support&colder-families-initiative&?OriginalPath=&our-work&family-support&colder-families-initiative&?vAction=fntUp> (Abrufdatum 16.07.2018).

- Weiß, H., Neuhäuser, G. & Sohns, A. (2004): Soziale Arbeit in der Frühförderung und Sozialpädiatrie. München und Basel: Reinhardt.
- Wertheimer, A. (2003): Today and tomorrow: The findings of the growing older with learning disabilities programme. London: Mental Health Foundation.
- Wicki, M. T., Adler, J. & Hättich, A. (2016): „Die Zukunft ist jetzt!“ – Ein wirkungsvolles Kursangebot zur Unterstützung der Zukunftsplanung von Erwachsenen mit einer intellektuellen Behinderung, die bei ihren Eltern leben. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 67 Jg., H. 5, 215-226.
- Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: W. Griebel & R. Niesel (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 22–28.

*Barbara Pichler, Gert Dressel, Elisabeth Reitinger,
Gregor Jöstl und Georg Zepke*

„Das kann man ja nicht planen, das kommt ja irgendwie“ – Möglichkeiten, Grenzen und Unterstützung bei der Gestaltung der letzten Lebensphasen in alternativen Wohnformen

Zusammenfassung:

Das Alter ist eine von Veränderungen geprägte Lebensphase, in der es vermehrt zu Abschieden, Neuorientierungen und kritischen Lebensereignissen kommt. Das geht aus empirischen Erhebungen im Rahmen des partizipativen Forschungsprojekts „Wege des Abschieds: Alternative Wohnformen – im Quartier bis zuletzt?“ hervor. Einerseits gibt es bei den befragten Senior*innen, die in alternativen städtischen Wohnquartieren leben, eine Tendenz dahingehend, den Lebensabschnitt Alter bis hin zum Sterben und Tod „zu planen“. Das oft selbstverständliche Erstellen einer Patientenverfügung macht die zunehmende Responsibilisierung des Lebensendes deutlich. Andererseits kommt aber sehr klar zum Ausdruck, dass die Menschen trotz Gestaltungsimperativ ein tief liegendes Wissen darüber haben, dass die Zukunft, die Körperlichkeit, das menschliche Dasein insgesamt und auch das Sterben unverfügbar sind und deshalb nur sehr begrenzt plan- und formbar sind. So zeigen sich in den beschriebenen und antizipierten Übergängen, z.B. der Übergang in eine Pflegebedürftigkeit, Momente des Nicht-Wissens und Nicht-Wissen-Könnens. Existenzielle Unsicherheiten werden sicht- und spürbar. Sicherheit können in diesen Situationen vertrauenswürdige Personen an der Seite spenden, die anstelle und im Interesse von einem selbst handeln. Von Vertrauen geprägte Beziehungen, sowohl private als auch professionelle, sind für die Bewältigung von Übergängen zentral. Dafür braucht es aber entsprechende Rahmenbedingungen.

Abstract:

Old age is a phase of life which is characterized by transformation., Farewells, reorientations and critical life events become more common. The survey, conducted as part of the participatory research project "Living and dying in alternative housing" shows, on the one hand, that there is a tendency for residents to plan

this stage of life up to dying and death. Creating an advance directive has become almost a matter of course and makes clear an increasing responsabilisation of the end of life. On the other hand, it is also very clearly expressed that despite the imperative to plan your life, humans have a profound knowledge that the future, the bodiliness of human existence and dying, are inaccessible and therefore can only be planned and shaped to a very limited extent. In the described and anticipated transitions, e.g. the transition to long-term care, moments of not knowing and not being able to know appeared. Existential insecurities became visible and palpable. Rather, security is created by the presence of close, trusted people acting for and in the interest of oneself. Relationships characterized by trust, both private and professional, are central to managing transitions, and that requires appropriate circumstances.

Das Alter ist eine von Veränderungen geprägte Lebensphase, die spezifischer Begleitung und Unterstützung bedarf. Es kommt vermehrt zu Abschieden, Neuorientierungen und kritischen Lebensereignissen (vgl. Aner & Karl 2010, 10f.). Gleichzeitig blicken ältere und hochbetagte Frauen und Männer auf reichhaltige Lebenserfahrungen zurück. Die Frage, welche Wohnform im hohen Alter und insbesondere bei Hilfebedarf gut geeignet ist, stellt sich sowohl gesellschaftlich als auch individuell. In Deutschland, wie auch international, sind daher zunehmend neue Wohnformen im Entstehen. Alternative Wohnprojekte, wie z.B. das „Bielefelder Modell“ (<https://bielefelder-modell.de/>) sind im Rahmen einer Quartiersversorgung entstanden. Hier sollen den Bewohner*innen ein weitgehend selbstbestimmtes Wohnen und Leben im Alter ebenso ermöglicht werden wie gemeinschaftliche Angebote und eine sichere Betreuung und Pflege im Quartier. Ziel des Artikels ist es, exemplarisch aufzuzeigen, wie Menschen, die in einem der Bielefelder Wohnquartiere leben, mit Übergängen im Alter umgehen, diese bewusst gestalten oder einfach so auf sich zukommen lassen. Vor allem auch Fragen des Umgangs mit Hilfsbedürftigkeit und der letzten Lebensphase, für die Patientenverfügungen und Vorsorgevollmachten eine immer größere Rolle spielen, werden diskutiert. Eingangs wird das Alter vor dem Hintergrund sozialpädagogischer und gerontologischer Theoriebildung als eigenständige und zu gestaltende Lebensphase beschrieben und in einem weiteren Schritt der Kritik unterzogen. Darauf folgend werden Einblicke in das partizipative Forschungsprojekt „Wege des Abschieds: Alternative Wohnformen – im Quartier bis zuletzt?“ gegeben, um im Anschluss erste ausgewählte Ergebnisse aus den empirischen Erhebungen darzustellen. Wir diskutieren dabei diese Ergebnisse anhand von spezifischen Übergängen, Phasen und Brüchen, die sich im Leben von älteren Bewohner*innen im Quartier zeigen, gezeigt haben und (eventuell) noch zeigen werden. Ein Fokus wird dabei auf zwischenmenschliche Beziehungen gelegt, um Möglichkeiten und Bedeutung von professioneller Beziehungsgestaltung für die Bewältigung biografischer Einschnitte auszuloten.

1 Das Alter als eigenständige und zu gestaltende Lebensphase

Das Alter hat sich im Laufe der letzten Jahrzehnte aufgrund einer sukzessiv steigenden Lebenserwartung von einer Rest- und Ruhephase hin zu einer eigenständigen Lebensphase entwickelt, die im Durchschnitt 20 bis 30 Jahre andauert (vgl. Göckenjan 2010, 412). Angesichts der Ausdehnung dieser Zeitspanne wird das Alter bzw. werden alte Menschen in gerontologischen Diskursen wiederum ausdifferenziert in „junge Alte“ und „alte Alte“ (vgl. Pichler 2010) oder in das „dritte Alter“ und das „vierte Alter“ (vgl. Laslett 1995). Im sozialpädagogischen Altersdiskurs wird das „autonome Alter(n)“ und „individualisierte Alter“ von einem „abhängigen Alter“ (vgl. Böhnisch 2001; Schweppe 2002, 2005) unterschieden. Gemein ist den Differenzierungen, dass ein positiv konnotierter Lebensabschnitt eines aktiven Alters einem defizitorientierten Bild des hohen Alters gegenübergestellt wird.

Cornelia Schweppe, die sich seit den 1990er Jahren einflussreich mit dem Thema Alter in der Sozialpädagogik auseinandergesetzt hat, verortet die soziale Altenarbeit vordergründig in der offenen Altenarbeit, der das Leitbild des „zu gestaltende[n] Alters“ (Schweppe 2002, 333) zugrunde liegt und dem sogenannten autonomen und individualisierten Alter(n) entspricht. Ausgangspunkt dieses Leitbildes sind Überlegungen, die aus der Gesellschaftsdiagnose der „Reflexiven Moderne“ und der „Individualisierungsthese“ (Beck 1986) abgeleitet werden, wonach sich das Leben im Alter pluralisiert hat. Durch Freisetzungsprozesse aus traditionellen Lebensvollzügen sind vorgegebene Wege brüchig geworden, sodass die eigene Biografie gestaltungsnotwendig geworden ist. Positiv ausgedrückt, eröffnen sich neue Möglichkeiten, das eigene Leben selbst zu gestalten. Modellprojekte wie „Seniorenengenossenschaften“ oder „Initiative Drittes Lebensalter“ zielen laut Schweppe (2002) auf die Ermöglichung und Findung eines individuellen Lebenssinns. Eine Kultur des eigenverantwortlich gestalteten Alters wird darüber angestrebt. Im Unterschied dazu nimmt Schweppe die sozialpädagogischen Möglichkeiten und Expertise im hohen und von Hilfsbedürftigkeit geprägten Alter kaum bis wenig wahr.

Für die theoretische Betrachtung, vielmehr aber für die praktische Arbeit kann interdisziplinäres Denken und Handeln das Sichtfeld erweitern. Sowohl gerontologische Diskurse als auch pflegewissenschaftliche und gesundheitswissenschaftliche Arbeiten sowie – in Bezug auf die Begleitung bis zum Lebensende und über den Tod hinaus – Hospiz und Palliative Care widmen sich den Entwicklungsgeschichten, Lebenslagen und gerade der Brüchigkeit der Lebensphase Alter (vgl. Backes & Clemens 2008). Katharina Gröning (2005) spricht sogar vom „Trauma Alter“, da unersetzliche Verluste zu längeren Trauerphasen führen. Insbesondere Verluste der eigenen körperlichen Integrität führen zu Selbstentfremdung, Scham und immer wieder auch zu Verleugnung von Hilfsbedürftigkeit. Hospiz

und Palliative Care stellen die Begleitung von Menschen, die mit einer lebensbedrohlichen Krankheit und den damit verbundenen psychischen, physischen, sozialen und spirituellen Problemen konfrontiert sind, in das Zentrum der Aufmerksamkeit (WHO 2002).

Vor diesem Hintergrund sind neue Wohnformen für Senior*innen, die eine Trennung von dritten und vierten Lebensalter, offener und ambulant/stationärer Altenarbeit konzeptionell überwinden, innovativ. Den sogenannten jungen und alten Alten soll hier bis zum Lebensende und Tod eine geeignete Lebensumgebung mit entsprechenden Unterstützungsmöglichkeiten geboten werden (wir kommen im Kap. 2 darauf zurück).

1.1 Gestalten, planen, vorsorgen als Aufgabe des Individuums

So positiv die Rede von der Gestaltbarkeit der Lebensphase Alter auf den ersten Blick erscheinen mag, so zwiespältig erweist sie sich bei näherem Hinsehen, ist sie doch längst zu einem Imperativ geworden, der auch vor dem Sterben und dem Tod nicht Halt macht. Reimer Gronemeyer (vgl. 2007, 177) spricht davon, dass das moderne Subjekt sich in die fatale Lage gebracht hat, sein Sterben und Leben selbst verantworten zu müssen, im Unterschied zu früher, wo der Tod einfach kam und frei von jeglichem Rechtfertigungsgrund war. Die Individualisierungs- und Freisetzungsprozesse haben demnach das Alter, das Sterben und den Tod erfasst, im Zuge dessen sich die Chance, autonom zu gestalten und zu wählen, auch als Zwang entpuppt. Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive ist diese Freiheit zum Handeln nichts anderes als ein neoliberaler Machtmechanismus.

„Die Förderung von Handlungsoptionen ist nicht zu trennen von der Forderung, einen spezifischen Gebrauch von diesen ‚Freiheiten‘ zu machen, [...]. Im Rahmen neoliberaler Gouvernementalität signalisieren Selbstbestimmung, Verantwortung und Wahlfreiheit nicht die Grenze des Regierungshandelns, sondern sind selbst ein Instrument und Vehikel, um das Verhältnis der Subjekte zu sich selbst und zu den anderen zu verändern“ (Lemke u.a. 2000, 30).

Die erweiterten Handlungsmöglichkeiten machen aus dieser Sicht nicht frei, sondern erhöhen den Druck auf das Individuum. Bezogen auf die Gestaltung des Lebensendes spricht Andreas Heller (2013, 9) von einem „Gestaltungszwang“ sowie dem „Multioptionsdilemma des Sterbens“ und vergleicht es mit einem Projekt. Wie im Projektmanagement stellen sich für den einzelnen Menschen Fragen nach dem Ort und der Art des Sterbens – Pflegeheim? Hospiz? Oder anderswo? Alleine oder mit Hilfe anderer? Langsam oder beschleunigt? –, die es dann gut zu organisieren gilt, um das Sterben, samt Beerdigung und Grabpflege möglichst schön und gut hinzubekommen. Im Zuge dieser Responsibilisierung des Sterbens wird das Planen, Vorsorgen und Verfügen zu einem zentralen Akt, der schon möglichst früh von den älteren Menschen erledigt werden soll. Dazu zählt auch das Erstellen

einer Patientenverfügung, die das Selbstbestimmungsrecht von Patient*innen und Sterbenden stärken sollen.

Kritisch nachzufragen gilt es dahingehend, wem diese propagierten Wahlmöglichkeiten im Alter als wirkliche Optionen nun zur Verfügung stehen. Für jene alten Menschen, die über ausreichend ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital verfügen, können die gestiegenen Gestaltungsmöglichkeiten durchaus eine Chance darstellen und eine Befreiung aus sozialtechnologischer Normierungen bewirken. Zurück bleiben aber jene, die nicht über die erforderlichen Kapazitäten verfügen (vgl. Pichler 2016, 15f.). Gerade hochaltrige Frauen weisen aufgrund ihrer schlechteren Einkommenssituation ein erhöhtes Risiko für Altersarmut auf, insbesondere alleinstehende Frauen aus niedrigeren sozialen Schichten (vgl. ÖPIA 2015). So leben gerade im Pflegeheim mehrheitlich Frauen, 74 % der Pflegeheimbewohner*innen in Österreich sind Frauen (vgl. Östat 2013). Hier stellt sich die Frage, ob sie dort leben würden, hätten sie auch andere Wahlmöglichkeiten gehabt. Eine Studie zu Patientenverfügungen zeigt, dass dieses Instrument hauptsächlich von gut situierten und gebildeten Personen genutzt wird (vgl. Körtner 2013, 20). Chancen und Risiken, Freiheiten und Einschränkungen sind je nach sozialer Schicht, Geschlecht, sexueller Orientierung oder ethnischer Zugehörigkeit sehr unterschiedlich verteilt. Die Facettenvielfalt des Alters ist somit nicht nur durch eine Pluralisierung der Lebensstile bedingt, sondern auch durch soziale Ungleichheit (vgl. van Dyk 2007, 109).

1.2 Relationalität: Leben und Entscheiden in Beziehungen

Das Menschenbild, das der Idee des frei wählenden und handelnden Subjekts zugrunde liegt, ist das eines völlig unabhängigen Individuums, das auch der Gegenüberstellung von „autonomen“ und „abhängigen“ Alter innewohnt. Diese Polarisierung suggeriert, dass eine autonome Lebensführung von einer zunehmenden Abhängigkeit abgelöst wird, bis letztlich keine Autonomie mehr vorhanden ist. Dabei handelt es sich jedoch um eine statische Vorstellung von Autonomie. Laut Evelyn Fox Keller (1998, 109ff.) ist dieses in unserer Gesellschaft dominierende Bild eines autonomen Menschen mit Vorurteilen beladen. Fälschlicherweise wird Autonomie mit Abtrennung und Unabhängigkeit verwechselt. Aus einer psychologisch-feministischen Sicht begreift sie Autonomie als dynamischen Prozess im Spannungsfeld von Bezogenheit und Abgrenzung anderen Menschen gegenüber. Im Rahmen care-ethischer Diskurse wird ähnlich argumentiert und die soziale Einbettung und das Angewiesen-Sein von Menschen aufeinander ins Zentrum gerückt (vgl. Conradi 2001; Schnabl 2005). Dadurch, dass „Relationalität eine grundlegende Bedingung menschlichen Lebens“ (Prengel 2013, 45) ist, kann Autonomie niemals absolut sein, sondern muss vielmehr „relational“ (vgl. Reitinger & Heller 2010; Walser 2010) oder in Abhängigkeit von anderen (vgl. Schirilla 2003) begriffen werden. Zu jedem Zeitpunkt unseres Lebens leben wir in Bezie-

hungen und sind voneinander abhängig. Dies wird umso deutlicher, je mehr wir der Hilfe anderer bedürfen.

Julia von Hayek (2012) gibt ihrem Artikel zu Sterbebegleitung den Titel „Das Sterben gestalten“. Ihr Begriff des Gestaltens ist jedoch ein zutiefst sozialer, der nichts mit dem Gestaltungszwang des modernen autonomen Subjekts gemein hat. Sie beschreibt das Sterben und die Sterbebegleitung als sozialen Prozess, als Gestaltungsakt und Aushandlungsprozess aller Beteiligten, indem die Beziehung und das Vertrauen zentral sind. Von Bedeutung ist, dass der Mensch nie nur als abhängig wahrgenommen wird. Nausikaa Schirilla (2003, 271ff.) spricht in Anlehnung an Adorno von „gewährter Autonomie“. Trotz unabdingbarer Abhängigkeit sind wir Menschen niemals nur hilflos, sondern erhalten vom Gewährenden Unterstützung, um handlungsfähig zu sein. Diese ambivalenten Verschränkungen verweisen auf die Doppeldeutigkeit des Menschseins (aktiv-passiv, selbstbestimmt-fremdbestimmt, Geist-Körper, usw.), die geprägt ist durch ein „Sowohl/Als-auch“ anstatt eines „Entweder/Oder“.

2 Das Projekt „Wege des Abschieds: Alternative Wohnformen – im Quartier bis zuletzt?“

In Bielefeld haben sich u.a. auf Initiative und in Kooperation von Kommune, der stadtnahen Wohnbaugesellschaft (und inzwischen auch anderen Wohnanbieter*innen) sowie lokalen Pflege- und Betreuungsanbieter*innen zahlreiche alternative Wohnquartiere für Senior*innen etabliert. In diesen soll den Bewohner*innen Versorgungssicherheit, weitgehende Selbstbestimmung wie auch soziale Teilhabe zugleich ermöglicht werden. Barrierefreie Wohnungen, die permanente Präsenz eines Pflegeteams, ein gemeinsames Wohncafé, gemeinschaftliche Angebote und Aktivitäten sowie die gute Erreichbarkeit von wichtigen Dienstleistungsangeboten (z.B. Apotheke, Hausarzt bzw. Hausärztin, Einkaufsmöglichkeiten, Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr) sind einige der Merkmale dieses „Bielefelder Modells“ (<https://bielefelder-modell.de/>) und ähnlicher Wohnquartiere. Wo andernorts diverse „Seniorenresidenzen“, die ebenso über solche Angebote verfügen, nur jenen zur Verfügung stehen, die sich so etwas auch finanziell leisten können, stehen die Bielefelder Quartiere auch finanziell „schwächeren“ Senior*innen offen.

Den Bewohner*innen soll grundsätzlich ein Leben bis zuletzt in diesen Wohnquartieren ermöglicht werden. Dennoch wird von einigen Quartiersträger*innen konstatiert, dass am Lebensende oder bei einem erhöhten Pflegebedarf (z.B. bei Demenz) zahlreiche Bewohner*innen (bzw. deren Angehörigen) es vorziehen, in ein Krankenhaus oder in ein Pflegeheim zu wechseln – und damit in einen

institutionell-stationären Rahmen mit all seinen vermeintlichen Versorgungssicherheiten.

Dies ist der Ausgangspunkt für das Wissenschafts-Praxis-Projekt „Wege des Abschieds: Alternative Wohnformen – im Quartier bis zuletzt?“, das in Zusammenarbeit u.a. zwischen dem Kreisverband Bielefeld der Arbeiterwohlfahrt (AWO), dem Bielefelder „Hauspflegeverein e.V.“, dem Institut für Palliative Care und OrganisationsEthik am Wiener Standort der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und dem Wiener Institut für systemische Organisationsforschung durchgeführt und von der Stiftung Wohlfahrtspflege Nordrhein-Westfalen für die Dauer von drei Jahren (2017 bis 2019) finanziert wird (<https://awo-bielefeld.de/alteremenschen/andere-wohnformen/>). Was braucht es, um eine Sorgeskultur bis zuletzt in den Quartieren zu etablieren, die Bewohner*innen einen sicheren Rahmen für etwas gibt, was letztlich nie völlig plan- und steuerbar ist: nämlich für einen möglichen eigenen erhöhten Pflegebedarf und letztlich für das eigene Sterben? Was braucht es, damit Bewohner*innen bis zu ihrem Tod im Quartier bleiben können, wenn sie das möchten?

Dahingehend wurde in drei ausgewählten Bielefelder Wohnquartieren eine Bedarfserhebung durchgeführt. Leitfadengestützte, zugleich narrativ orientierte Einzelinterviews mit neun Bewohner*innen wurden durchgeführt sowie je drei Fokusgruppen mit An- bzw. Zugehörigen und mit Haupt- und Ehrenamtlichen, die in den Quartieren tätig sind. Darüber hinaus wurden weitere Praxisexpert*innen u.a. aus Medizin, Pflege, Quartiersarbeit, Sozialer Arbeit in den Wohn- und angrenzenden Stadtquartieren gebeten, an einer Fragebogenuntersuchung teilzunehmen. Die Ergebnisse dieser Erhebung sind Basis für konkrete Interventionen, Maßnahmen und Aktivitäten in den drei Quartieren (u.a. Entwicklung einer quartiersbezogenen Lebens- und Sterbebegleitung, Fortbildungs- und neue Reflexionsangebote für Professionelle und Ehrenamtliche, bestimmte individuelle und gemeinschaftliche Angebote). Diesem interventionsorientierten Ansatz des Projekts (vgl. Krainer & Lerchster 2012) war es geschuldet, dass die Erhebungsvorbereitung, die Durchführung wie die Datenauswertung in bestimmten Teilen in einem kooperativen, partizipativen Modus zwischen Forscher*innen und Praxispartner*innen (vgl. Reitinger 2008; Dressel u.a. 2014; von Unger 2014) u.a. in Form mehrerer Workshops durchgeführt wurden. Die konkreten Interventionen in den Quartieren werden nun durch eine Prozessevaluation permanent wissenschaftlich begleitet, im dritten Projektjahr werden dann schließlich noch einmal Bewohner*innen, Haupt- und Ehrenamtliche und An- bzw. Zugehörige an einer abschließenden Evaluierung teilnehmen.

In diesem Beitrag ist der Fokus freilich ein anderer bzw. spezieller. Der Blick richtet sich darauf, wie Menschen, die in einem dieser Wohnquartiere leben, sowohl mit bereits von ihnen erfahrenen als auch mit bevorstehenden Übergängen im Alter umgehen. Daher konzentrieren wir uns auf jenes Datenmaterial, das im

qualitativen Teil des Projekts erhoben und nach Christiane Schmidt (2000) in einer Kombination aus induktiver und deduktiver Vorgangsweise ausgewertet worden ist: vor allem auf die Einzelinterviews, die mit Bewohner*innen durchgeführt worden sind, aber ebenso auf die Fokusgruppen, an denen An- und Zugehörigen sowie haupt- und ehrenamtliche Quartiersmitarbeiter*innen teilgenommen haben.

3 Übergänge im Alter – bis über den Tod hinaus

Was sind Übergänge im Alter? Wie auch in anderen Lebensphasen können körperliche, seelische, soziale und räumliche Veränderungen zu Übergängen aber auch Brüchen im Alter(n) führen. Der Wechsel in den Ruhestand, der Auszug von Kindern aus dem gemeinsamen Haushalt, aber auch Krankheit, Pflegebedürftigkeit, Sterben und Tod erfordern Anpassungen an neue Lebenssituationen. Jedenfalls sind diese Übergänge vor dem Hintergrund der sozialen Ungleichheit in der Gesellschaft zu betrachten, körperliche Veränderungen spielen oft eine zentrale Rolle.

„Bedeutsamkeit [...] kann der Körper zu jedem Zeitpunkt im menschlichem Lebensverlauf erlangen, doch gibt es eine Lebensphase, in der sich das Risiko körperlicher Veränderungen erhöht und schließlich zur unausweichlichen Realität wird: das Alter. Der Alternde kann dem Körper immer weniger entkommen“ (Schachtner 1988, 23).

Schachtner verweist auf die prinzipielle Unverfügbarkeit des Körperlichen, die mit dem Alter deutlicher hervortritt. Übergänge im Alter und die Gestaltung und Planung dieser haben v.a. mit diesen nicht kalkulierbaren gesundheitlichen Veränderungen zu tun, die fließend sein können, aber auch zu Brüchen führen können, die das Leben schlagartig ändern bis hin zum endgültigem Bruch mit dem Leben, dem Tod.

In den Interviews, in denen das Leben im Quartier reflektiert wird, kommt diese Ungewissheit zu tragen, v.a. wird deutlich, dass der Zeitpunkt möglicher Übergänge unzugänglich ist. Als Übergänge haben sich aus den Interviews folgende Passagen herauskristallisiert: Es ist der Einzug ins Quartier, über den retrospektiv gesprochen wurde. Das Sich-Einrichten in einer neuen räumlichen und sozialen Umgebung sowie insbesondere das Zusammenleben im Quartier wird reflektiert. Der Übergang in eine Pflegebedürftigkeit steht prinzipiell als mögliches Zukunftsszenario im Raum oder wird im Nachhinein aus Angehörigensicht betrachtet. Über das eigene Sterben oder das der An- und Zugehörigen wird vor dem Hintergrund einer Patientenverfügung nachgedacht. Die Planung des letzten Weges geht über den Tod hinaus, über die Grabstätte gibt es zumeist sehr klare Vorstellungen.

3.1 Einzug in das Quartier

Der Einzug in „das Quartier“ markiert den Übergang in einen neuen Lebensabschnitt, dem viele Überlegungen vorhergegangen sind, ist es doch keine alltägliche Entscheidung.

„Ich bin nicht da hingezogen, wo meine Partnerin lebt, in eine Hausgemeinschaft, sondern hab mich dann bewusst auch für das Bielefelder Modell entschieden, auch obwohl ich damals, also mit 66 Jahren noch zu einem der jüngeren Alten hier gezählt habe, mir so auch perspektivisch genau unter dem Gesichtspunkt [...] gute barrierefreie Wohnung nach neuen Standard, Kontaktmöglichkeiten zu haben, und das lag mir einfach nah, auch mit eben Blick auf die weitere Entwicklung, [...]. Es wird immer schwieriger, je älter man wird, man darf diese Sachen auch nicht zu spät machen“ (Paul Bauer¹, 2).

Herr Bauer entspricht mit diesen Ausführungen dem eingangs beschriebenen frei wählenden und rational entscheidenden Menschen, der dem Leitbild des zu gestaltenden Alters gleichkommt. Er erfüllt auch nicht die Erwartung einer traditionell gestalteten Paarbeziehung, ein gemeinsamer Wohnort ist nicht zwingend notwendig. Eigenständig und bewusst wird das Leben im Alter von ihm noch einmal geplant, verschiedene Optionen abgewogen und schließlich führen die Argumente zur Entscheidung für das Bielefelder Wohnmodell. Er ist sich des Alterungsprozesses bewusst und sorgt mit dem relativ frühen Einzug in das Quartier selbstverantwortlich vor.

Im Kontrast dazu werden Entscheidungen für diesen Wohnortwechsel in vielen Fällen in Abstimmung oder gemeinsam mit den An- und Zugehörigen getroffen bis hin dazu, dass es auf Anraten der An- und Zugehörigen passiert, welche für sie vorab die gesamte Informations- und Organisationsarbeit erledigt haben. Es sind auch hier Vernunftentscheidungen, dem ein rationales Abwägen von Argumenten vorhergeht, die Entscheidung wird aber nicht vereinzelt getroffen, sondern es tritt die bestehende Verwobenheit mit den An- und Zugehörigen hervor.

Gründe, die für die Entscheidung in das Quartier zu ziehen, ausschlaggebend waren, sollen hier exemplarisch genannt werden: Die barrierefreie Planung der Quartierswohnungen ist ein wichtiger Punkt. Zum einen war das Leben zu Hause aufgrund der baulichen Gegebenheiten sehr beschwerlich geworden. Das Leben in einer kleinen Wohnung, wie sie im Quartier geboten wird, ist für die alten Menschen selbständiger gestaltbar. Während ein Haus mit Garten in Ordnung zu halten damit verbunden ist, ständig Hilfe organisieren zu müssen und auch auf diese angewiesen zu sein, bietet die Quartierswohnung wiederum mehr Freiraum. Neben diesen baulichen Komponenten wurden viele soziale Gründe genannt. Das Leben im Quartier ermöglicht den Bewohner*innen, ein von ihren An- und Zugehörigen unabhängigeres Leben zu führen, was nicht bedeutet, dass dadurch

1 Diese und die im Folgenden verwendeten Namen sind Pseudonyme.

die Beziehungen loser werden. Vielmehr ist dies eine Chance, um dann wieder besser miteinander in Kontakt zu sein, da die Beziehung dann nicht vorrangig eine Hilfsbeziehung ist.

3.2 Zusammenleben im Quartier

Die interviewten Bewohner*innen drücken im Großen und Ganzen eine Zufriedenheit bezüglich der Wohnform im „Bielefelder Modell“ aus, da sie eine gute Balance zwischen Selbstständigkeit, Unterstützung und Geselligkeit bietet:

„Das ist einfach ne gute Art zu wohnen, mit dieser Selbstständigkeit, auf der anderen Seite aber auch diese Hilfe, die man sich holen kann. Man kann hier essen, das ist schon gut, und man muss nicht, aber man kann immer auch mit Leuten reden“ (Susanne Schwarz, 14f.).

Eine Angehörige charakterisiert das Zusammenleben und die Art der Beziehungen im Quartier folgendermaßen:

„Also es sind Bekanntschaften. Ich denke, richtige Freundschaften, das ist in dem Alter sehr, sehr schwer, und im Quartier läuft es genauso wie im täglichen Leben, [...] da intrigiert der eine und der andere redet drüber und so, also es ist, ist eigentlich ein Abdruck des Lebens, wie wir's auch haben“ (Waltraud Kaiser, 9).

Nicht alle Bewohner*innen sind gleich aktiv, engagiert und fühlen sich der Quartiersgemeinschaft im selben Maße zugehörig. Dass es von Seiten der Quartiere Freizeitangebote und Veranstaltungen für ein geselliges Zusammensein gibt, wird in allen Quartieren von den Bewohner*innen, Angehörigen, wie ehrenamtlichen und professionellen Mitarbeiter*innen positiv hervorgehoben.

Deutlich wird in den Ausführungen aber auch, dass das Zusammenleben nicht so ganz von alleine funktioniert. Aus allen Perspektiven (Bewohner*innen, An- und Zugehörigen, professionelle und ehrenamtliche Mitarbeiter*innen) gehen zwei wichtige Bedarfe hervor: zum einen der Bedarf an zugehenden Angeboten, wo Bewohner*innen beispielsweise auch in ihren Wohnungen aufgesucht werden, zum anderen der Bedarf nach einer zentralen koordinierende Ansprechperson im Quartier.

Bedarf an zugehenden Angeboten wird v.a. für diejenigen wichtig, die sich von sich aus weniger in soziale Beziehungen oder Aktivitäten begeben. Angehörige übernehmen auch einiges an Motivationsarbeit. Aufgrund ihrer Erfahrungen sind sie überzeugt, dass Anregungen von außen etwas Positives bewirken.

„Und das heißt, es ist so eine Anregung, das darf nicht zu viel sein, aber es ist eine Anregung. Und ich könnte mir zum Beispiel auch vorstellen, dass für dich vielleicht ein Spaziergang mit einem anderen oder einer anderen mit ihrem Rollator vielleicht auch schön wäre (Frau Heinze lacht)“ (Marion Feller, 31).

Ein Bedarf an Koordination wird zum einen darin gesehen, dass Potentiale und Ressourcen im Quartier bei den Bewohner*innen aufgespürt werden und diese dann sinnvoll eingesetzt werden. Ohne Steuerung bleiben diese aber brach liegen.

„Ich finde grundsätzlich diesen Aspekt Hilfe zur Selbsthilfe ganz ganz wichtig für Menschen, die noch was selber können. [...] Wenn man also eine Stelle schaffen könnte, die genau solche Angebote von Gebenden und von Nehmenden koordiniert, weil der eine noch ein Auto hat, der ist noch mobil, der könnte solche Fahrten machen [...]“ (Rosemarie Harnik, 21).

Es würde auch begrüßt werden, wenn immer jemand verfügbar wäre. *„24 Stunden wären wunderbar, weil wenn irgendwas passiert, so wie gestern, dass meine Mutti den Schlüssel vergisst, ist keiner da, der sie reinlässt“* (Marion Feller, 11).

Die Verfügbarkeit einer Ansprechperson rund um die Uhr wird dann umso wichtiger, wenn Bewohner*innen zunehmend fremder Hilfe bedürfen und auch Pflege benötigen.

3.3 Pflegebedürftigkeit: mangelnde Bilder einer guten Versorgung im Quartier

Pflegebedürftig zu werden ist ein Zukunftsszenario, das für die Quartiersbewohner*innen und deren An- und Zugehörigen durchaus im Bereich des Möglichen liegt. Die Pflege hochbetagter und sterbender Menschen im Quartier wird von den interviewten Personen aber nur aus der Distanz wahrgenommen. *„Ich weiß nur, jetzt ist der gestorben“* (Erika Schauer, 7). *„Und trotzdem merkt man, es gibt hier ja auch Pflegezimmer, die werden hier Gästezimmer genannt und die Menschen sieht man kaum“* (Paul Bauer, 5).

Der Einzug ins Quartier hat für die Menschen zunächst einmal sichergestellt, dass der Alltag mit geringen Hilfestellungen, die das Quartier bietet, gut gestaltet werden kann. Unsicherheit löst jedoch die Vorstellung einer umfangreichen Hilfsbedürftigkeit aus. Es besteht kaum Klarheit darüber, inwiefern eine gute Versorgung bei Pflegebedürftigkeit im Quartier gewährleistet werden kann, wie folgendes Zitat der Tochter einer Bewohnerin deutlich macht.

„Weil ich natürlich sehe, sie wird körperlich immer schwächer und immer weniger und ich hab schon Angst, was wird. Weil im Moment seh ich das auch nicht, dass sie da bleiben kann, wenn's hart auf hart geht, also im Moment seh ich nur, dass sie dann entweder doch noch in ein Pflegeheim müsste oder dass ich sie nach Hause holen muss. Also ich hab noch keine Vorstellung, wie das da wird, wenn sie nicht mehr aufstehen kann“ (Waltraud Kaiser, 3).

Obwohl es sehr gute Erfahrungen einer intensiven Pflege und Betreuung im Quartier bis zum Tod gibt, hat der Großteil der Bewohner*innen und deren An- und Zugehörigen keinen Zugang zu diesen, sodass keine zuversichtlichen Bilder

einer gesicherten Versorgung bis zuletzt bislang entstanden sind. Diese Unsicherheit ist auch nicht vordergründig einem Informationsmangel geschuldet. Über die pflegerischen Unterstützungsmöglichkeiten im Quartier wird z.B. im Rahmen halbjährlicher Pflegegespräche informiert. Es zeigt sich jedoch, dass Information alleine nicht nützt, um konkrete Vorstellungen entwickeln zu können. Angesichts mangelnder Bilder einer sichergestellten Versorgung im Quartier bis zum Tod greifen die Menschen auf bekannte gesellschaftliche Bilder, wie ein Sterben im Pflegeheim oder Krankenhaus, zurück. Diese müssen nicht unbedingt positiv konnotiert sein, aber durch ihre Bekanntheit vermitteln sie dem Anschein nach eine gewisse Form von Sicherheit. Nichtsdestotrotz besteht die Hoffnung, bis zum Tod im Quartier leben bleiben zu können. Die Herausforderung besteht darin, vertrauensvolle Szenarien dafür zu entwickeln.

3.4 Sterben: von der Gewissheit der Ungewissheit und dem Bedarf einer Vertrauensperson

Auf die Frage, ob sie sich Gedanken über ihr Lebensende macht und wie dieses gestaltet werden kann, antwortete eine Bewohnerin: *„Ja nee, ich mach mir eigentlich gar nicht so richtig Gedanken. Wissen Sie was, wenn's denn so weit ist, ich weiß ja gar nicht, was kommt“* (Elfriede Lindner, 12). Von ihren Kindern gepflegt zu werden, erwarte sie nicht, vertraue aber darauf, dass bei Bedarf die Pflege von ihrem Sohn organisiert werden würde: *„Dann wird das schon mein Sohn richten, der wird das dann schon“* (Elfriede Lindner, 24). Auch andere Bewohner*innen äußern dieses Vertrauen ihren Angehörigen gegenüber, die wiederum wie selbstverständlich diese Verantwortung übernehmen, wie dieser Dialog zwischen Mutter und Tochter zeigt:

Tochter: „Ich glaube, dass wirklich die Sicherheit da ist, dass du dir denkst, wenn's dann nicht mehr geht, dann werd ich das schon //Mutter: ja// so einrichten, dass das für dich gut ist.“

Mutter: „Man weiß ja nicht, wie das Ende aussieht, nicht? Also ... ((lacht leise))“ (Gertraud Felsberg & Maria Heinze, 37).

Die Bewohner*innen sind sehr vorsichtig im Malen ihrer Zukunftsbilder, denn es gibt ein Bewusstsein davon, dass alles auch anders kommen kann. *„Ich kann ja von heute auf morgen einen Schlaganfall kriegen. Es gibt halt da keine Sicherheiten, das kann sich ganz schnell verändern, wenn's mir jetzt auch gut geht“* (Susanne Schwarz, 19).

Ein Bewohner, der hofft, bis zum Lebensende im Quartier wohnen bleiben zu können, benennt ebenfalls die Unmöglichkeit der Vorwegnahme der eigenen Pflegebedürftigkeit und der Wünsche bezüglich Sterben. Er formuliert diesbezüglich

den Bedarf einer koordinierenden Person, die individuell einen Versorgungsplan entwirft, indem verschiedene Dienste gut aufeinander abgestimmt sind:

„Es kommt darauf an, den auf den speziellen Einzelfall notwendigen guten Mix der verschiedenen Hilfeangebote zu erreichen. Und insofern wäre es vielleicht gut, wenn man wirklich im Quartier so jemanden hat, [...] der in jedem Einzelfall sozusagen einen Versorgungsplan für die sterbende Person im Blick hat, und der so etwas koordiniert, das Zusammenspiel dieser verschiedenen Dienste“ (Paul Bauer, 15).

Bezüglich der auszuhaltenden Unsicherheit gegenüber der Gewissheit, die eigene Zukunft und das Sterben nicht im Konkreten planen zu können, wird deutlich, wie wichtig Vertrauenspersonen sind. Das sind auf der einen Seite die An- und Zugehörigen und auf der anderen Seite wird der Bedarf einer professionell agierenden Person angesprochen. Ist jemand nicht mehr in der Lage, alle Angelegenheiten selbst zu regeln, so ist es umso wichtiger, eine vertrauensvolle Bezugsperson an der Seite zu haben. Angesichts der Unsicherheit und der mangelnden Übersicht über Unterstützungsmöglichkeiten im Bereich der Pflege und Palliative Care sind auch die Angehörigen auf eine*n koordinierende*n professionelle*n Mitarbeiter*in angewiesen.

3.5 Sterben „planen“ vor dem Hintergrund einer Patientenverfügung

Die Patientenverfügung ist ein rechtliches Instrument, um die Autonomie von Patient*innen, insbesondere von Sterbenden und Todkranken, zu stärken. Verfasst in gesunden Tagen, soll sie zur Vorsorge im letzten Lebensabschnitt dienen und die Einhaltung des Willens der betroffenen Person in kritischen Entscheidungssituationen sicherstellen. In den Quartieren sind ehrenamtliche Vorsorgeberater*innen tätig, die eigens dafür geschult sind, die Bewohner*innen und deren An- und Zugehörigen bezüglich Patientenverfügung aufzuklären und zu beraten.

Acht von neun der Bewohner*innen, mit denen ein Einzelinterview geführt worden ist, haben bereits eine Patientenverfügung verfasst. Einer Person fällt es noch schwer, eine Patientenverfügung zu erstellen, fühlt aber einen gewissen Druck, es machen zu müssen. *„Und ich weiß, dass ich meinen Kindern sicherlich viel abnehmen würde, wenn es da eine Linie gibt, wo sie sagen können, so oder so“ (Elisabeth Heidemann, 18).*

Obwohl es dem Anliegen der Angehörigen entspricht, dass eine Patientenverfügung vorliegt, wird diese auch skeptisch gesehen, da sie letztlich nicht die erhoffte Entscheidungs- und Handlungssicherheit bietet:

„Ich hab meine Mutter fast gezwungen, das zu machen: ‚Du musst mir jetzt sagen, was ich tun soll.‘ Und wenn man sich das mal genau durchliest, es ist nicht ganz klar. Manchmal ist ne Magensonde wichtig, muss ich jetzt entscheiden, die kriegt auf keinen Fall eine, die hat gesagt, nein, ich lass sie jetzt verhungern. Und das hat meine Mutter

auch noch ganz klar gesagt: „Ja, das kommt ja immer auf den Einzelfall an, ich kann doch hier jetzt nicht ankreuzen, ich will keine Beatmung mehr oder keine Magensonde. Und das war sehr schwierig, mit ihr das zu machen. Und ganz ehrlich, ich werd mir die im Fall der Fälle zwar nehmen und lesen, aber es kann durchaus sein, dass man dann doch wieder anders entscheidet“ (Waltraud Kaiser, 26).

Die Quartiersbewohner*innen können sich nicht immer im Detail erinnern, was sie verfügt haben. Während ein Bewohner sehr genau die Begrifflichkeiten des Formulars vor Augen hat und weiß, was er angekreuzt hat, formuliert eine Frau ihren Wunsch, keine unnötigen lebensverlängernde Maßnahmen zu erhalten, in eigenen Worten: *„Ja, was mein Wunsch ist, das kann ich Ihnen sagen, dass ich nicht angeschlossen werde, wenn's nicht mehr ist, dann soll Ende sein“* (Elfriede Lindner, 16). Es werden auch die Grenzen des Formulierens von Wünschen angesprochen, da diese situationsabhängig und damit nicht vorwegzunehmen sind. *„Meine Wünsche würden ja von der konkreten Situation abhängen, und das kann ich kaum antizipieren“* (Paul Bauer, 14).

Aus Sicht der Bewohner*innen sowie An- und Zugehörigen geht hervor, dass die Planung des Lebensendes an Grenzen stößt. Da die Situation des Sterbens noch nicht erfahren wurde, kann davor noch nicht gewusst werden, was die Wünsche sind und was im Detail verfügt werden soll. Trotz dieser wahrgenommenen Diskrepanz und der geäußerten Kritik wird das Instrument der Patientenverfügung dennoch angenommen. Ein Argument, warum dem so ist, bietet Ulrich H. J. Körtner (2013, 21ff.) Kritik bezüglich einer einseitigen Propagierung der Patientenverfügung. Diese führe dazu, dass die Menschen verunsichert werden, da bei ihnen ankommt, dass diejenigen, die keine Patientenverfügung aufgesetzt haben, sich in einem Zustand größerer Rechtsunsicherheit und Schutzlosigkeit befinden. Entscheidend ist letztlich, eine Vertrauensperson zu haben, von der sie im Sterben begleitet werden und die stellvertretend die eigenen Interessen vertritt.

„Ja, das ist ja die Vorbedingung, dass man dieses Vertrauen hat. Wie das dann im konkreten Fall ist, ich weiß wie schwierig das ist, und wie - man ist schon darauf angewiesen, dass man wache Angehörige oder Freunde hat, die das kontrollieren. [...]. Man kann sicher den allermeisten Ärzten und Pflegekräften vertrauen, aber es gibt gravierende Fälle, wo das eben nicht so geschieht“ (Paul Bauer, 13).

3.6 Tod und Trauerrituale

Selbstverständlich wird auch in den Bielefelder Wohnquartieren gestorben bzw. Mitbewohner*innen sterben, nachdem sie noch in ein Krankenhaus verlegt worden sind. Dass es Rituale des Abschiednehmens braucht, darin sind sich die interviewten Bewohner*innen, An- und Zugehörigen und haupt- und ehrenamtlichen Quartiersmitarbeiter*innen einig. Doch welche Trauerrituale können das sein?

Lange Zeit haben Religionen akzeptierte Rituale für existentielle menschliche Übergangssituationen (z.B. Geburt und Tod) bereitgestellt – „rites de passage“ (van Gennep 2005). In einer säkularisierten und individualisierten Gesellschaft, noch dazu in Wohnquartieren, deren Trägerorganisation keine konfessionelle Einrichtung ist, sind solche kollektiven Formen keine Selbstverständlichkeit. Darüber hinaus setzt nach dem Versterben eines*einer Mitbewohners*Mitbewohnerin oder eines Mitbewohners der Datenschutz dem Quartierspersonal rechtliche Grenzen dahingehend, was über die verstorbene Person mitgeteilt werden darf. Einerseits trägt dies u.a. dazu bei, dass Bewohner*innen und Angehörige zuweilen irritiert sind, wenn sie sich uninformiert fühlen, auch wenn sie über Grenzen, die die Datenschutzbestimmungen setzen, wissen: *„Wenn dann da einer verstirbt und man fragt dann nach und kriegt dann keine Auskunft, also das find ich nicht sehr nett“* (Lisbeth Kramer, 5).

Andererseits sind in zwei der drei Wohnquartieren Orte geschaffen worden, an denen Bewohner*innen sich von verstorbenen Mitbewohner*innen verabschieden können. Eine Mitarbeiterin des Pflorgeteams erzählt:

„Wir stellen meistens eine Kerze auf mit einer weißen Schleife, manchmal auch mit einem Foto, aber das ist immer unterschiedlich, ob die Angehörigen möchten oder nicht. Das ist direkt im Wohncafé. Die meisten kommen ja mittags hin, um die Mahlzeiten einzunehmen, und dann können die Kunden das dann sehen und können auch drüber sprechen.“ (Lena Haltrich, 23).

Eine leitende Pflegedienstmitarbeiterin ergänzt, dass es neben dem Foto der oder des Verstorbenen auch ein Kondolenzbuch gebe und hat auch *„schon mal überlegt, ob man das quasi wie so einen Jahresabschluss machen könnte. [...] So eine Erinnerung, wir erinnern uns zum Ende des Jahres an die Bewohner, die verstorben sind“* (Marion Stein, 22).

Der Trauerort im Wohncafé wird von einigen Bewohner*innen positiv angenommen, aber in den Quartieren ist man noch auf der Suche nach Abschiedsritualen, die für die vielen verschiedenen Quartiersbewohner*innen adäquat sind. Es entsteht das Bild einer vorsichtigen, zurückhaltenden, zuweilen von Unsicherheit der unterschiedlichen Akteur*innengruppen geprägten Trauerpraxis. Neue Rituale müssten wohl zwischen den vielen Beteiligten ausverhandelt werden, damit jene, die es betrifft, um sie wissen, damit sie auf Akzeptanz stoßen, damit an ihnen sinnhaft partizipiert werden kann. Einmal mehr drängt sich auch in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer koordinierenden Person auf, die solche Prozesse, in denen die Anliegen und Bedürfnisse der Beteiligten ernstgenommen werden, organisiert.

Eine Verständigung über Bestattungsrituale scheint demgegenüber schon „besser eingeübt“ zu sein. Die Bestattung – so vielfältig diesbezügliche Angebote inzwischen auch sind – ist selbst in einer individualisierten säkularisierten Ge-

sellschaft ein Abschiedsritual, das weithin und weiterhin gekannt und akzeptiert wird. Insofern werden, wie eine Pflegeteammitarbeiterin erzählt (Lena Haltrich, 23f.), von den Quartieren organisierte Fahrten zu Beerdigungen verstorbener Mitbewohner*innen von einigen Senior*innen angenommen. Das korrespondiert damit, dass die interviewten Bewohner*innen sich zwar kaum ein Bild über eine etwaige zukünftige eigene Pflegesituation oder gar das eigene Sterben machen können. Dagegen lässt sich über die Beerdigung leichter sprechen und sie ist planbar. Eine Bewohnerin erzählt:

„Vor 14 Tagen hat mich plötzlich meine Nichte angerufen, sie sagte: ‚Lass uns doch mal hinfahren.‘ Da sind wir hier auf dem Friedhof gewesen und haben uns die Stelle halt mal angesehen. Die ist sehr schön, sehr gepflegt, und (lachend) dann hab ich da so gesagt: ‚Da kann ich mich ja jetzt wieder auf was freuen‘“ (Erika Schauer, 8).

Grabstätten sind vielfach bereits organisiert, eine Person hat eine solche sogar testamentarisch festgelegt. Eine andere bespricht im Interview den Ablauf der Trauerfeier. Die eigene Beerdigung will u.a. deshalb organisiert sein, um den Nachkommen keine zusätzliche Arbeit mehr zu bereiten. Doch auch der konkrete Akt der Bestattung und dessen Planung ist wiederum eine Frage eigener finanzieller Möglichkeiten oder Unmöglichkeiten, wie eine Bewohnerin berichtet:

„Mein Mann, der kommt anonym auf den Platz, anonym. Das ist auch das Preiswerteste, [...] weil er auch keine Versicherung hat. [...] Ich hab das alles da liegen, wenn der Tag X kommt, was ich zu machen hab, [...] weil in Bielefeld sind die alle sehr teuer, die Bestattungen“ (Elfriede Lindner, 18).

4 Resümee: Von der Notwendigkeit vertrauensvoller Beziehungen

Die empirischen Ergebnisse weisen Spuren der eingangs kritisch beschriebenen gesellschaftlichen Tendenz auf, individualisiert und eigenverantwortlich das Leben im Alter bis hin zum Sterben und Tod gestalten zu müssen. Der Umzug in das Wohnquartier entspricht bereits einer vorausschauenden Planung der letzten Lebensphase. Das fast selbstverständliche Erstellen einer Patientenverfügung macht diese zunehmende Responsibilisierung des Lebensendes deutlich. Was abgesehen davon aber wesentlich klarer aus den empirischen Daten hervorgeht, ist der Umstand, dass die Menschen trotz Gestaltungsimperativ ein tief liegendes Wissen darüber haben, dass die Zukunft, die Körperlichkeit des menschlichen Daseins und das Sterben unverfügbar sind und deshalb nur sehr begrenzt plan- und formbar sind. So zeigen sich in den beschriebenen und großteils antizipierten Übergängen Momente des Nicht-Wissens und Nicht-Wissen-Könnens, welche zu Unsicherheiten führen. Die Patientenverfügung erweist sich nicht als Instrument, das auf

individueller Ebene Sicherheit herstellt. Sicherheit spendet vielmehr die Vorstellung einer oder mehrerer vertrauensvollen Person/en an der Seite, die anstelle und im Interesse von einem handelt bzw. handeln.

Der Tod kommt nicht immer plötzlich und es kann sich mitunter um einen jahrelangen Prozess bis hin zum Tod handeln. Pflegebedürftig zu sein gehört deshalb durchaus zu einem möglichen Zukunftsszenario, dessen sich die Menschen bewusst sind. Auch wenn die Bewohner*innen des Quartiers und deren Zu- und Angehörigen Informationen über Pflegedienste erhalten, so bedeutet das nicht, dass sie sich eine Pflege bis ans Lebensende jenseits von Pflegeheim und Krankenhaus auch wirklich vorstellen können. Eine gute Versorgung im Quartier bei Pflegebedürftigkeit bis hin zum Sterben, übernommen von professionellen Diensten, haben sich als Bilder, die Sicherheit verleihen, bislang nicht etablieren können. Diesbezüglich kristallisiert sich die Notwendigkeit einer professionellen Person heraus, die koordinierend und vermittelnd tätig ist. Voraussetzung ist auch auf dieser Ebene, dass es eine vertrauensvolle Beziehung zu dieser Schlüsselperson gibt, die sowohl die Bewohner*innen als auch deren An- und Zugehörigen durch diese Übergänge begleitet. Gibt es das Vertrauen, so kann „Sicherheit durch geteilte Unsicherheit am Lebensende“ (Heller & Schuchter 2013, 10) entstehen.

Für alternative Wohnformen, wie es das Bielefelder Wohnquartier ist, stellt sich die Frage, wie die Rahmenbedingungen organisiert werden können, um diese auf Vertrauen basierten Beziehungen in den letzten Lebensphasen zu ermöglichen und zu stärken. Dabei geht es um private Beziehungen, um einen guten Einbezug der An- und Zugehörigen, aber auch um das Vertrauen in eine*n Mitarbeiter*in des Quartiers. In der stationären Altenpflege und ambulanten Palliativversorgung sind Ansätze, die insbesondere diesen Beziehungsaspekt ins Zentrum rücken, bereits erprobt. So gibt es im Organisationssystem Bezugspflege (Primary Nursing) für jede*n Bewohner*in aus dem Pflegeteam eine Bezugsperson. Durch die Kontinuität der Betreuung sollen Beziehung und Vertrauen entstehen sowie Probleme frühzeitig erkannt werden. Wichtig ist die Rolle des*der Kommunikators*Kommunikatorin. Das umfasst den Austausch mit dem Pflegeteam, dem interdisziplinären Team, den ehrenamtlichen Mitarbeitenden und den An- und Zugehörigen (vgl. Rogner & Bischofberger-Lechmann, 60). Vor allem im Kontext der stationären Altenpflege hat sich für die Sorge um hochbetagte Menschen, Menschen mit Demenz und ihre Angehörigen und Nahestehenden die „Palliative Geriatrie“ (<http://www.fgpg.eu/>) etabliert. Die vertrauensvolle Begleitung bis in die letzte Lebensphase – aber eben auch schon davor – ist ein zentrales Anliegen.

Elisabeth Albrecht (2012), Ärztin aus einem Palliativteam, beschreibt, wie diese Bezugsarbeit auch in einem ambulant tätigen interdisziplinären Team möglich ist. Ein „Lotse“ übernimmt je nach Ausbildung bestimmte Tätigkeiten und hat gleichzeitig als Koordinator*in dafür zu sorgen, dass für das, was er*sie nicht selbst über-

nehmen kann, rechtzeitig eine geeignete Person hinzugezogen wird. Diese Person ist der*die Ansprechpartner*in für alles, was den*die Patient*in betrifft.

Für alternative Wohnformen, die nicht eindeutig einer ambulanten oder stationären Versorgung zuordenbar sind, wo 65-jährige Menschen ohne Hilfebedarf wohnen, aber ebenso pflegebedürftige Hochaltrige, stellt sich zudem die Herausforderung einer interdisziplinären Praxis, in der in einer u.a. sozialpädagogisch-gerontologischer Kooperation individuelle Freiräume wie zugehende Angebote, Orte der Geselligkeit wie auch versorgende und umfassende pflegerische Leistungen für die stets heterogene Gruppe der Bewohner*innen geschaffen und koordiniert werden.

Instrumentell herstellen lassen sich Sicherheit und Vertrauen nie. Eine vertrauensvolle und immer auch anspruchsvolle Beziehungsgestaltung bis zuletzt lässt sich weder verordnen noch ausschließlich in Zahlen berechnen. Aber es können Strukturen geschaffen werden, in denen ein Zueinander von alten Menschen, An- und Zugehörigen, freiwillig Engagierten und Hauptamtlichen möglicher und eine autonome Selbstbestimmung in jeweils spezifischen relationalen Verhältnissen mehr ausbalanciert werden. Solche Ermöglichungsräume benötigen – einerseits – die Grundhaltung der beteiligten Akteur*innen. Andererseits braucht es eine gesellschaftliche bzw. politische Verantwortlichkeit, die eine Sorgeskultur bis zuletzt nicht allein auf die Schultern der unmittelbaren Akteur*innen legt, sondern mit Ressourcen unterstützt.

Literatur

- Albrecht, E. (2012): Bezugsarbeit: Lotsensystem als Stabilisator in der ambulanten Situation. In: K. Wegleitner, K. Heimerl & A. Heller (Hrsg.): *Zu Hause sterben – der Tod hält sich nicht an Dienstplänen*. Ludwigsburg: der hospiz verlag, 144-152.
- Aner, K. & Karl, U. (2010): Einführung. In: K. Aner & U. Karl (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 9-13.
- Backes, G. & Clemens, W. (2008): *Lebensphase Alter: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung*. 3. Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Böhnisch, L. (2001): *Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Conradi, E. (2001): *Take Care. Grundlagen einer Ethik der Achtsamkeit*. Frankfurt/Main: Campus.
- Dressel, G., Berger W., Heimerl, K. & Winiwarter, V. (Hrsg.) (2014): *Interdisziplinär und transdisziplinär forschen. Praktiken und Methoden*. Bielefeld: transcript.
- Göckenjan, G. (2010): Altersbilder in der Geschichte. In: K. Aner & U. Karl (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Alter*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 403-414.
- Gronemeyer, R. (2007): *Sterben in Deutschland*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gröning, K. (2005): *Entweihung und Scham. Grenzsituationen in der Pflege alter Menschen*. 4. Auflage. Frankfurt/Main: Mabuse.
- Heller, A. (2013): *In Ruhe sterben? Sterben und Tod im Wandel*. In: *Das Jahresheft/Praxis Palliative Care/demenz/Praxis Pflegen* 2013, 6-9.

- Heller, A. & Schuchter P. (2013): Sicherheit durch geteilte Unsicherheit am Lebensende. Sorgen im Alltag teilen – Gemeinsam Vorsorge besprechen. In: *Das Jahreshft/Praxis Palliative Care/demenz/Praxis Pflegen* 2013, 10-11.
- Keller, E.F. (1998): *Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft?* Frankfurt/Main: Fischer.
- Körtner, U.H.J. (2013): Die Patientenverfügungen in Österreich. Zu rechtlichen Regelungen und zur ethischen Diskussionslage. In: *Das Jahreshft/Praxis Palliative Care/demenz/Praxis Pflegen* 2013, 20-23.
- Krainer, L. & Lerchster, R.E. (Hrsg.) (2012): *Interventionsforschung. Band 1: Paradigmen, Methoden, Reflexionen.* Wiesbaden: VS Springer.
- Laslett, P. (1995): *Das Dritte Alter. Historische Soziologie des Alterns.* Weinheim und München: Juventa.
- Lemke, T., Krasmann, S. & Bröckling, U. (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: U. Bröckling, S. Krasmann & T. Lemke (Hrsg.): *Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen.* Frankfurt/Main: Suhrkamp, 7-40.
- ÖPIA Österreichische Plattform für Interdisziplinäre Altersfragen (2015): Österreichische Interdisziplinäre Hochaltrigenstudie. Online unter: http://www.oepia.at/hochaltrigkeit/?page_id=25 (Abrufdatum: 22.05.2016).
- Östat (2013): Personen in Anstaltshaushalten nach Typ der Einrichtung und Altersgruppen, 2013. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/haushalte_familien_lebensformen/lebensformen/035114.html. (Abrufdatum: 12.07.2016).
- Pichler, B. (2010): Aktuelle Altersbilder: „junge Alte“ und „alte Alte“. In: K. Aner & U. Karl (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit und Alter.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 415-426.
- Pichler, B. (2016): Alter und Autonomie. In: J. Bakic, M. Diebäcker & E. Hammer (Hrsg.): *Aktuelle Leitbegriffe der Sozialen Arbeit. Ein kritisches Handbuch, Band 3.* Wien: Löcker, 11-23.
- Prenzel A. (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz.* Opladen, Berlin und Totonto: Verlag Barbara Budrich.
- Reitingner, E. (Hrsg.) (2008): *Transdisziplinäre Praxis. Forschen im Sozial- und Gesundheitswesen.* Heidelberg: Carl-Auer.
- Reitingner, E. & Heller, A. (2010): Ethik im Sorgebereich der Altenhilfe. Care-Beziehungen in organisationsethischen Verständigungsarrangements und Entscheidungsstrukturen. In: T. Krobath & A. Heller (Hrsg.): *Ethik organisieren. Handbuch der Organisationsethik.* Freiburg i.B.: Lambertus, 737-765.
- Rogner, M. & Bischofberger-Lechmann, A. (2013): Möglichkeiten und Grenzen vorausschauender Pflege. Für einen sensiblen Umgang mit der Planbarkeit. In: *Das Jahreshft/Praxis Palliative Care/demenz/Praxis Pflegen* 2013, 60-61.
- Schachtner C. (1988): *Störfall Alter. Für ein Recht auf Eigen-Sinn.* Frankfurt/Main: Fischer.
- Schirilla, N. (2003): Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten. Frankfurt/Main und London: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Schmidt, C. (2000): Analyse von Leitfadeninterviews. In: U. Flick, E. von Dardorff & I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* Reinbek/Hamburg: rororo, 447-456.
- Schnabl, C. (2005): *Gerecht sorgen. Grundlagen einer sozialetischen Theorie der Fürsorge.* Freiburg: Herder.
- Schwepe, C. (2002): Soziale Altenarbeit. In: W. Thole (Hrsg.): *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch.* Opladen: Leske + Budrich, 331-348.

- Schweppe, C. (2005): Alter und Sozialpädagogik – Überlegungen zu einem anschlussfähigen Verhältnis. In: C. Schweppe (Hrsg.): *Alter und Soziale Arbeit. Theoretische Zusammenhänge, Aufgaben- und Arbeitsfelder*. Hohengehren: Schneider, 32-46.
- van Dyk, S. (2007): Kompetent, aktiv, produktiv? Die Entdeckung der Alten in der Aktivgesellschaft. In: *Prokla* 37 (1), 93-112.
- van Gennep, A. (2005): *Übergangsriten (Les rites de passage)*. Frankfurt/Main und New York: Campus.
- von Hayek, J. (2012): Sterbebegleitung ist ein sozialer Prozess. Das Sterben gestalten. In: *Praxis PalliativeCare* 14, 21-23.
- von Unger, H. (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Springer.
- Walser, A. (2010): Autonomie und Angewiesenheit: ethische Fragen einer relationalen Anthropologie. In: E. Reitinger & S. Beyer (Hrsg.): *Geschlechtersensible Hospiz- und Palliativkultur in der Altenhilfe*. Frankfurt/Main: Mabuse, 33-44.
- WHO (2002): *National Cancer Control Programmes. Policies and Managerial Guidelines*. World Health Organization: Geneva.

Wilfried Datler und Kathrin Trunkenpolz

Letzte Übergänge. Über das hohe Alter, Demenz und Bildung in der späten Lebensphase¹

Zusammenfassung:

Unter Bezugnahme auf Ausschnitte von Beobachtungen in Pflegeheimen wird herausgearbeitet, in welch hohem Ausmaß Pflegeheimbewohner*innen und Pflegepersonen kontinuierlich mit Erfahrungen des kognitiven wie physischen Abbaus, des Verlusts und der Einsamkeit, der Hilflosigkeit und Abhängigkeit sowie mit dem Thema des nahenden Todes konfrontiert sind. Diese Erfahrungen – so zeigen die Analysen des umfangreichen Beobachtungsmaterials – rufen sowohl bei den Pflegeheimbewohner*innen als auch bei den Pflegepersonen starke und oft überwältigende Gefühle hervor. Die organisationsspezifische Gestaltung von Prozessen und Strukturen innerhalb der Pflegeeinrichtungen tragen häufig zur Linderung dieser schmerzlichen Gefühle bei. Vor dem Hintergrund dieser Analyseergebnisse wird im Beitrag dargestellt, wie in dieser Phase der letzten Übergänge im hohen Alter Bildungsprozesse gefasst werden können.

Abstract:

The analysis of accounts based on observations in nursing homes shows how intensely inmates of nursing homes themselves, but also caregivers and members of other professional groups involved with them, are continually confronted with the experience of cognitive and physical decline, loss and loneliness, helplessness and dependency, and also with the theme of the unrelenting approach of death. The article also describes the ways in which these experiences evoked strong and overwhelming emotions in staff members and residents. In addition, the article

¹ Aus dem psychoanalytisch-pädagogischen Teil des Forschungsprojekts „Lebensqualität im Pflegeheim“, das von der Universität Wien finanziert sowie unter der Leitung von Anton Amann, Elisabeth Seidl und Wilfried Datler durchgeführt wurde. Der psychoanalytisch-pädagogische Teil des Projektes wurde in Kooperation mit 3s research lab (Wien) und Ross Lazar (München) realisiert sowie von Kathrin Trunkenpolz koordiniert. – Der Beitrag baut auf Überlegungen auf, die erstmals von Datler, Lazar & Trunkenpolz (2012) veröffentlicht wurden. Für weitere Informationen über das Projekt siehe das Kapitel 2 dieses Beitrags sowie: https://www.univie.ac.at/bildungswissenschaft/papaed/forschung/x2_Lebensqualitaet.htm

outlines the psychosocial processes within the organisation, which might possibly help members of the organisation better tolerate and allay such feelings. Based on these results thoughts on processes of education in these last phases of transitions are outlined.

1 Ein erster Blick auf Herrn Hartz

Herr Hartz² ist ein 75 Jahre alter, groß gewachsener, schlanker Mann, der an Demenz leidet und deshalb in einem Pflegeheim lebt. Er genießt es, tagsüber durch die Gänge der Station zu spazieren, ist aber kaum mehr in der Lage, ohne fremde Hilfe zu essen oder zu trinken. Auch nehmen seine Fähigkeiten, mit anderen zu kommunizieren, kontinuierlich ab, da es für ihn immer schwieriger wird, mit anderen zu sprechen oder Gesprächen auch nur zu folgen. Wenn er im Aufenthaltsbereich sitzt, beschäftigt er sich häufig mit den Gegenständen, die er am Tisch vorfindet, indem er beispielsweise mit der flachen Hand über die Kante der Tische und Sesseln streicht oder Zeitungspapier und Wasser zu einem matschigen Brei verarbeitet. Regelmäßigen Besuch erhält Herr Hartz von seiner Frau.

Frau Dastl, die Projektmitarbeiterin, die Herrn Hartz wöchentlich in seinem Alltag beobachtet (vgl. Dastl 2012), berichtet wiederholt, dass es während der Besuche zu zärtlichen Berührungen zwischen den Eheleuten kommt. Ein Beispiel dafür findet sich etwa im zwölften Beobachtungsprotokoll: Herr und Frau Hartz, so ist dem Protokoll zu entnehmen, sitzen an einem Tisch nahe des Aufenthaltsbereichs der Station. Frau Hartz plaudert mit einer Dame, deren Mann ebenfalls im Pflegeheim lebt. Herr Hartz sitzt neben seiner Frau, den Oberkörper zu ihr hingeneigt und immer wieder zu ihr hinüberblickend.

Protokollausschnitt 1: Dann „greift Herr Hartz vorsichtig nach den Händen seiner Frau. Er hebt ihre linke Hand ein wenig hoch und legt sie auf den Tisch. Frau Hartz spricht noch immer, schaut allerdings ihrem Mann dabei zu, wie er ihre Hand am Tisch immer wieder hin und her wendet. Sie greift langsam nach seiner Hand und hält sie behutsam fest. Beide legen auch ihre andere Hand auf die Tischfläche und streicheln sich über die Hände. Das gegenseitige Streicheln von Herrn und Frau Hartz sieht sehr innig und liebevoll aus.“ (Dastl 2008, 12/174ff.)³

2 Die Namen aller erwähnten Personen wurden geändert.

3 Bei den eingerückten Textpassagen handelt es sich um wörtliche Zitate aus Beobachtungsprotokollen. Die erste Zahl am Ende der Quellenangabe gibt die Nummer des Protokolls an, aus dem zitiert wurde. Die zweite Zahl benennt die Zeile, in welcher der zitierte Ausschnitt aus dem Beobachtungsprotokoll beginnt. Worte oder Sätze sind dann kursiv gesetzt, wenn sich der Text von der Deskription beobachteter Verhaltensweisen und Interaktionen unterscheidet.

Es ist offensichtlich, dass es sich bei Herrn und Frau Hartz um zwei gealterte Eheleute handelt, die einander zärtlich zugetan sind. Zugleich deutet vieles darauf hin, dass es zwischen beiden keinen sexuellen Kontakt im engeren Sinn mehr gibt: Frau Hartz zeigt kein Verhalten, das einen Wunsch nach sexueller Intimität zu erkennen gibt. Und Herr Hartz vermittelt den Eindruck, auch auf Grund seiner Demenz und seiner damit verbundenen Gesamtverfassung kaum mehr in der Lage zu sein, mit seiner Frau sexuell erregende oder gar befriedigende Situationen herstellen und erleben zu können.

Im Laufe der Zeit, in der Frau Dastl beobachtet, wird allerdings deutlich, in welchem hohem Ausmaß Herr Hartz gerade darunter leidet. Doch ehe wir dies näher ausführen, werden wir darstellen, in welchem Kontext von Forschung diese Beobachtungen stattgefunden haben.

2 Das Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“

Das Forschungsprojekt „Lebensqualität im Pflegeheim“ wurde vom Institut für Soziologie, dem Institut für Pflegewissenschaft und dem Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt. Dabei kam in insgesamt fünf Pflegeheimen ein Bündel an Forschungsmethoden mit dem Ziel zum Einsatz, Zugänge zur subjektiv wahrgenommenen Lebensqualität von Pflegeheimbewohner*innen mit Demenz zu erhalten.

Das forschungsmethodische Design jenes Projektteils, das vor allem von Mitgliedern des Arbeitsbereichs „Psychoanalytische Pädagogik“ des Instituts für Bildungswissenschaft durchgeführt wurde, zeichnete sich unter anderem durch den Einsatz unterschiedlicher Formen von „Observation nach dem Tavistock-Konzept“ aus (vgl. Trunkenpolz, Funder & Hover-Reisner 2010; Datler et al. 2014; Trunkenpolz 2018). In Übereinstimmung mit Studien wie jenen von Briggs (1997) und Diem-Wille (1997) konnte gezeigt werden, dass es mit Hilfe dieser psychoanalytisch orientierten Forschungsmethode möglich ist, in Hinblick auf spezifische Forschungsfragen komplexe Beziehungs- und Entwicklungsprozesse zu erfassen und zu analysieren, die während eines langen Zeitraums in wöchentlichen Einheiten von jeweils einer Stunde von den Beobachter*innen ausgemacht werden. Folgende drei Grundannahmen stellten den Ausgangspunkt für die Erhebungen in den Pflegeheimen dar:

- 1) Wir gingen davon aus, dass die Lebensqualität von Pflegeheimbewohner*innen mit Demenz in einem hohen Maße von der Art der Beziehungserfahrungen abhängig ist, die sie im alltäglichen Leben im Pflegeheim mit wichtigen Bezugspersonen im Allgemeinen und mit Mitgliedern des Pflegepersonals im Speziellen sammeln. Unter Bezugnahme auf das psychoanalytische Konzept

des Containments von Bion (1962) wurde angenommen, dass die Lebensqualität der Bewohner*innen insbesondere dann hoch ausgeprägt ist, wenn die Bewohner*innen verlässlich die Erfahrung machen können, dass jene Personen, die sie im Pflegeheim versorgen und pflegen, an der inneren Welt der Bewohner*innen verstehend Anteil nehmen. In diesem Sinne wurde die Frage verfolgt, inwiefern es Pflegepersonen und anderen wichtigen Bezugspersonen gelingt, Gedanken und Gefühle, Fantasien und Wünsche der Bewohner*innen wahrzunehmen und in ihrer alltäglichen Beziehungsgestaltung mit ihnen zu berücksichtigen (vgl. Davenhill u.a. 2007).

Zur Untersuchung dieser Frage wurden acht Einzelfallstudien ausgearbeitet und miteinander verglichen. Die Basis für diese Einzelfallstudien stellten Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept von insgesamt acht Frauen und Männern dar, die an Demenz erkrankt waren und in zwei Pflegeheimen lebten. Die Beobachtungen wurden innerhalb eines Zeitraums von drei Monaten wöchentlich durchgeführt, zu Papier gebracht und in einem mehrgliedrigen Prozess analysiert (vgl. Datler u.a. 2014).

- 2) Unter Bezugnahme auf psychoanalytische Theorien über die psychosoziale Dynamik von Organisationen wurde angenommen, dass organisationsspezifische Prozesse und Strukturen Einfluss darauf nehmen, wie innerhalb der Organisation Beziehungen zwischen Pflegeheimbewohner*innen und Pflegepersonen gestaltet werden und welche Erfahrungen Pflegeheimbewohner*innen in diesem Kontext sammeln.

Um Zugang zur Organisationsdynamik von Pflegeheimen zu bekommen, wurden in beiden Pflegeheimen Organisationsbeobachtungen nach dem Tavistock-Konzept durchgeführt (vgl. Hinshelwood 2003; Hinshelwood & Skogstad 2006; Lazar 2010). In diesem Sinn wurde etwa das Alltagsgeschehen im Eingangsbereich der Heime, in den Aufenthaltsbereichen der Demenzstationen, im Schwesternstützpunkt, in der Waschküche, im Verwaltungsbereich, aber auch während Dienstübergaben oder interdisziplinären Fallbesprechungen des Pflgeteams beobachtet. Auch diese Beobachtungen wurden zu Papier gebracht und ähnlich wie die Einzelfallbeobachtungen analysiert, um so zu den organisationsspezifischen Kulturen der beiden Pflegeheimen Zugang zu finden.

Nach Abschluss der Beobachtungsphase wurden zentrale Ergebnisse, die aus der Analyse der Organisationsbeobachtungen resultierten, mit jenen in Verbindung gebracht, die aus der Analyse der Einzelfallbeobachtungen stammten, um zu differenzierten Aussagen hinsichtlich des komplexen und dynamischen Zusammenspiels zwischen Organisationsdynamik und Lebensqualität der Pflegeheimbewohner*innen mit Demenz zu gelangen.

- 3) Wir gingen davon aus, dass unsere Forschungsergebnisse einige Schlussfolgerungen nahe legen würden, welche die Aus- und Weiterbildung von Personen

betreffen, die dem Pflegepersonal oder den Leitungsteams von Pflegeheimen angehören. Um die empirische Basis für Überlegungen zu verbreitern, welche diesen Aspekt betreffen, wurden einige Mitglieder des Pflegepersonals interviewt. Auf diesen Teil des Projekts werden wir im Folgenden nicht näher eingehen (vgl. Trunkenpolz 2018).

Wir möchten vielmehr darauf hinweisen, dass wir von Beginn an die emotionalen Belastungen richtig einschätzten, die vor allem mit dem regelmäßigen Beobachten in Pflegeheimen und der regelmäßigen Besprechung der Beobachtungsprotokolle verbunden waren, die im Anschluss an alle Einzel- und Organisationsbeobachtungen verfasst wurden. Wir etablierten daher ein dichtes Netz an Seminaren, in denen in kleinen Gruppen Protokolle und in größeren Gruppen Bezüge zwischen Beobachtungsmaterial, spezifischen Interpretationen und theoretischen Konzepten diskutiert wurden (vgl. Datler u.a. 2014). Um der Reichhaltigkeit der Beobachtungsprotokolle gerecht zu werden, wurden die Protokolle im ersten Projektjahr so gelesen und interpretiert, wie es in Seminaren üblich ist, in denen die Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept gelehrt wird. Erst in späteren Phasen des Projekts wurden alle Protokolle in neu zusammengesetzten Gruppen unter spezifischer Bezugnahme auf die Fragestellungen des Projekts analysiert sowie mit der Diskussion von Theorie und den Ergebnissen der anderen Forschungsteams in Verbindung gebracht, die in das Forschungsprojekt eingebunden waren (vgl. Datler 2015; Trunkenpolz 2018).

3 Sexualität im Leben von Herrn Hartz

Im Zuge der mehrfachen Durchsicht der Protokolle, die im Anschluss an die Einzelbeobachtungen verfasst wurden, konnten bestimmte Themen identifiziert werden, die für das Wohlbefinden von so manchen Bewohner*innen insgesamt von großer Bedeutung sein dürften. Im Fall von Herrn Hartz zählte Sexualität zu diesen Themen (vgl. Trunkenpolz u.a. 2009).

3.1 Das Unvermögen, sexuell intime und befriedigende Situationen zu erleben

Vielen Beobachtungsprotokollen ist zu entnehmen, dass Herr Hartz in verschiedenen Situationen als Mann wahrgenommen wird, dem es wichtig ist, gepflegt und attraktiv aufzutreten, und der sich nach wie vor nach intimen sexuellen Erfahrungen sehnt. Dies spiegelt sich etwa darin wider, dass Herr Hartz von den weiblichen Mitgliedern des Pflegepersonals immer wieder als Frauenheld, Playboy und Charmeur der Station bezeichnet wird, der es genießt, gekämmt, frisch ra-

siert und angenehm duftend durch die Gänge der Station zu spazieren und dem es mit seiner aufrechten Haltung immer wieder gelingt, männliche Stattlichkeit auszustrahlen. Darüber hinaus konnte die Beobachterin im unmittelbaren Kontakt mit Herrn Hartz spüren, dass ihr regelmäßiges Kommen den Wunsch in ihm weckte, mit ihr sexuell intim zu werden. Dies war zunächst daran zu erkennen, dass er seinen Blick unverhohlen auf den Körper der Beobachterin richtete und ihre körperliche Nähe suchte. So schreibt Frau Dastl etwa im fünften Protokoll:

Protokollausschnitt 2: „Herr Hartz kommt auf mich zu. Er stellt sich sehr knapp vor mich hin und blickt mir in mein Dekolletée. Er hat dabei seine Mundwinkel weit nach oben gezogen. Er bleibt einige Zeit lang ganz still vor mir stehen und sieht mich an. Mir ist der Abstand zwischen uns beiden zu klein und ich gehe einen Schritt zurück. Er geht einen Schritt nach vor und steht wieder knapp vor mir. Erst als Schwester Martha wieder das Zimmer betritt, geht er von mir weg und stellt sich ans Fenster.“ (Dastl 2008, 5/128ff.)

Im Protokoll der neunten Beobachtung wagte sich Herr Hartz noch weiter vor, indem er die Beobachterin sanft berührte und sich überdies bemühte, ein Zimmer zu finden, um mit ihr alleine zu sein. Dies kündigte sich dadurch an, dass Herr Hartz von Beginn der Beobachtung an auf der Station umherging, Türen zu öffnen versuchte, fremde Zimmer betrat, die Türen zu diesen Zimmern offen stehen ließ und darauf wartete, ob ihm die Beobachterin folgt. Dann begibt sich Herr Hartz zu seinem Zimmer:

Protokollausschnitt 3: „Er öffnet die Tür und *lässt sie auch für mich offen*. Herr Hartz geht zu seinem Bett und streicht über das frische Leintuch. Ich bleibe im Vorraumbereich stehen und schaue ihm zu. Nach einigen Minuten dreht er sich um und kommt auf mich zu. Kurz vor mir bleibt er stehen und streicht mir mit seiner rechten Hand über das Kinn. Er fährt einige Male darüber ... *Ich fühle mich zwar nicht wohl, aber lasse es geschehen. Ich denke die ganze Zeit darüber nach, warum er das macht*. Herr Hartz klopft mir auf die rechte Schulter und geht dann aus dem Zimmer.“ (Dastl 2008, 9/164ff.)

In Übereinstimmung mit den Gefühlen, welche die Beobachterin in der Protokollbesprechung deutlicher wahrnehmen konnte als in der Beobachtungssituation, gewann das Forschungsteam den Eindruck, dass Herr Hartz in solchen Situationen seinen Wunsch nach sexueller Vereinigung und Intimität zum Ausdruck bringt, die über das zärtliche Streicheln der Hände deutlich hinausgeht, das er im Zusammensein mit seiner Frau erfährt. Er muss aber auch erfahren, dass diese Wünsche unerfüllt bleiben, und dass er nicht so attraktiv, begehrt und potent ist, wie er es gerne sein möchte: Als ihm dies klar wird, scheint er seinem Werben ein Ende zu setzen, indem er wie zum Abschied die Schulter der Beobachterin berührt und resignierend sein Zimmer verlässt, das die Beobachterin erst gar nicht betreten wollte.

3.2 Die Schwierigkeit, sexuelle Wünsche zu zeigen

Am Ende des Protokollausschnitts 2 berichtet die Beobachterin, dass sich Herr Hartz von der Beobachterin abwandte, sobald die Pflegeperson das Zimmer betrat. Dies deutet darauf hin, dass Herr Hartz sexuelle Gefühle mitunter zwar gerne ausdrückt, sich manchmal aber auch gedrängt fühlt, sexuelle Gefühle zu verbergen. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass Herr Hartz immer wieder unangenehme Erfahrungen macht, wenn er im Heimalltag sexuelle Wünsche zeigt oder sexuellen Impulsen folgt.

Eine solche Situation ist im Protokoll der 5. Beobachtung beschrieben: Herr Hartz steht im Aufenthaltsraum zwischen den Tischen, an denen bereits viele Bewohner*innen sitzen und auf ihr Frühstück warten. Herr Hartz, der für einige Tage im Krankenhaus gewesen ist, wird von Schwester E. freudig begrüßt:

Protokollausschnitt 4a: „Dann geht die Schwester auf Herrn Hartz zu und begrüßt ihn mit den Worten: ‚Schön, dass Sie wieder da sind, Herr Hartz‘ Sie legt ihre Hände auf seine Schultern und er umfasst mit seinen Händen ihre Hüften. Sie nimmt ihre Hände von seinen Schultern und legt sie auf die seinen. Dann fragt Schwester E. Herrn Hartz, ob sie nicht ein Busserl haben könnte, und er gibt ihr eines auf die Wange. Zwei Schwestern, die daneben stehen, lachen und klatschen.“ (Dastl 2008, 5/165ff.)

Schwester E. berührt in dieser Szene Herrn Hartz und bittet ihn geradezu um einen Kuss. Als Herr Hartz ihrem Wunsch nachkommt, lachen die Krankenschwestern – und dies findet Herr Hartz keineswegs lustig:

Protokollausschnitt 4b: „Plötzlich reißt Herr Hartz seine Arme in die Höhe und schreit sehr laut: ‚Heast, loss mi in Ruh! Bist deppat? Sakre du!‘⁴ Die Schwestern lachen und gehen zum Schwesternstützpunkt.“ (Dastl 2008, 5/165ff.)

Sollte Herr Hartz zunächst geglaubt haben, dass sich Schwester E. zu ihm als attraktivem Mann hingezogen fühlt, so wird ihm gleich darauf vermittelt, dass sich Herr Hartz diesbezüglich grundlegend getäuscht hat: Der Kuss wird zum Gegenstand allgemeiner Erheiterung. Dies kränkt und schmerzt Herrn Hartz und weckt Gefühle der Scham, der Enttäuschung und der Wut. Er fühlt sich gedrängt, den Körperkontakt zu lösen, laut zu schimpfen und den Eindruck zu erwecken, von der Schwester belästigt worden zu sein: „*Heast, loss mi in Ruh!*“

Die Reaktionen der Schwestern, die in weiterer Folge lachend zum Stützpunkt gehen, bringen zum Ausdruck, dass der Schmerz und die Wut, aber auch die Intensität des Begehrens, das Herr Hartz verspürt, kaum wahrgenommen und verstanden werden können. Diese Erfahrung muss Herr Hartz auch in Situatio-

⁴ In Schriftsprache übersetzt, heißt das: „Hörst du, lass mich in Ruhe! Bist du völlig blödsinnig? Verdammt nochmal!“

nen des Zusammenseins mit seiner Frau machen, die nicht einmal dann an die Existenz sexueller Wünsche in Erwägung zieht, wenn so manche Handlungen auf solche Wünsche hindeuten.

Eine solche Situation war am Ende der ersten Beobachtung zu beobachten, als sich Frau Dastl anschickte, sich von Frau und Herrn Hartz zu verabschieden:

Protokollausschnitt 5: „Die beiden streicheln einander liebevoll die Hände. Herr Hartz schließt dabei immer wieder seine Augen. *Für einige Minuten sehe ich ein sehr harmonisches und liebevolles Bild mit den beiden. Da es bereits 16:00 ist, überlege ich gerade zu gehen*, als ziemlich plötzlich und unerwartet Herr Hartz sein Geschlechtsteil aus der Hose nehmen will. Frau Hartz springt daraufhin auf und ruft einen Pfleger. Dieser ist gleich zur Stelle und nimmt Herrn Hartz unter der Achselhöhle mit seiner Hand. Er sagt zu ihm, dass er jetzt mithelfen müsste, damit sie aufs Klo gehen können. Nach mehrmaligem Schwungholen schafft es Herr Hartz, auf beiden Beinen zu stehen, und geht mit dem Pfleger aufs Klo. Frau Hartz erklärt mir, dass er mit ihr nie aufs Klo gehen würde, dies sei das Privileg des Pflegers.“ (Dastl 2008, 1/194ff.)

Nicht einmal in Ansätzen kommt der Gedanke auf, dass Herr Hartz während des zärtlichen Zusammenseins mit seiner Frau den Wunsch verspüren könnte, sie möge seinen Penis berühren oder liebkosten.

4 Das geringe Interesse an der „inneren Welt“ der Bewohner*innen und die Bedeutung der Organisationsdynamik

In den Beobachtungsprotokollen, die von Frau Dastl verfasst wurden, findet sich keine einzige Szene, in der sich die Menschen, die in Herrn Hartz' Lebenswelt existieren, respektvoll dafür interessieren, welche sexuellen Gefühle, Wünsche und Phantasien Herr Hartz verspürt und wie schmerzvoll es für ihn ist, sich nicht mehr als attraktiver, begehrter und potenter Mann erleben zu können. Nach der Analyse aller Protokolle kam das Forschungsteam zur Auffassung, dass darin ein weithin verbreitetes Merkmal zum Ausdruck kommt, das die Alltagserfahrungen aller Bewohner*innen prägt und ihrer Lebensqualität abträglich ist. Knapp gefasst kann dieses Merkmal so beschrieben werden:

Das Pflegepersonal verhält sich den Bewohner*innen gegenüber in den meisten Situationen geduldig und freundlich. Es erweist sich auch in jenen Situationen als feinfühlig, in deren Zentrum die körperliche Pflege und Versorgung der Bewohner*innen steht, die auf hohem Niveau geleistet wird. Darüber hinaus sind aber nur selten Situationen auszumachen, in denen das Pflegepersonal in bewusster Weise die Gefühle, Wünsche oder Phantasien der Bewohner*innen zu verstehen versucht oder gar Gedanken darüber äußert, was in der inneren Welt der Bewohner*innen vor sich gehen mag.

Als sich das Projektteam fragte, wie dies verstanden werden kann, führte die Durchsicht aller Protokolle zu zwei Überlegungen, die als wesentliche Teilantworten auf diese Frage verstanden werden können.

4.1 Die unbewusste Abwehr belastender Gefühle

Der erste Gedanke knüpft daran an, dass sich in den Beobachterinnen immer wieder heftige Gefühle regten, wenn sie sich im Pflegeheim aufhielten oder wenn sie in den Seminaren Protokolle besprachen. Dies überrascht auch nicht, wenn man bedenkt, dass sich die Beobachterinnen regelmäßig mit Alter und Demenz, Abhängigkeit und Hilflosigkeit, Krankheit und Tod konfrontiert sahen – oder auch mit dem Wunsch zu sterben, wie er etwa von Frau Gabler unmissverständlich zum Ausdruck gebracht wurde.

Frau Gabler ist 90 Jahre alt, leidet an Demenz im Anfangsstadium und lebt – ebenso wie Herr Hartz – im Pflegeheim A. Auch sie stand im Mittelpunkt einer Einzelfallstudie, die im Rahmen des Forschungsprojekts ausgearbeitet wurde (vgl. Heußler 2008). Von der Beobachterin wird sie als eine sehr zierliche Frau mit weißen, lockigen Haaren beschrieben, die sehr viel Wert auf ihr Äußeres legt. So ist es Frau Gabler zum Beispiel wichtig, sich zu schminken sowie gut frisiert und schön angekleidet zu sein. Aufgrund ihrer körperlichen Gebrechlichkeit sitzt sie in einem Rollstuhl und ist unter anderem bei der Körperpflege auf die Hilfe der Pflegepersonen angewiesen. In den Beobachtungsstunden erzählt sie viel von ihrem früheren Leben, von der Notwendigkeit, ins Heim ziehen zu müssen, da sie keine Angehörigen mehr hat, und ihrem Wunsch, zu sterben. Dies wird im folgenden Ausschnitt besonders deutlich:

Protokollausschnitt 6: „Frau Gabler lehnt sich nun zurück in den Rollstuhl und blickt mich wieder an. *Sie wirkt zufrieden.* Sie stößt leicht auf, und es ist ein kleiner Seufzer zu hören. ‚I brauch‘ nicht mehr viel. [...] Der Kaffee war aber gut. Den machen sie da eigentlich immer gut.‘ Sie blickt kurz von mir weg, dann wieder her zu mir. ‚Aber was soll ich Ihnen sagen? Es ist jeden Tag dasselbe. Immer das gleiche. Erst sitze ich da, dann kommt des Frühstück. Dann sitze ich wieder do und wart, dass jemand kummt und mir beim Anziag‘n hülft. Jeden Tag dasselbe, dasselbe Klumpert.‘

Frau Gabler seufzt. ‚Wos soll i a mach‘n? Wia i no geh‘ hob können, war’s anders.‘ Es entsteht eine Pause, in der Frau Gabler ihren Gedanken nachzuhängen scheint. Sie greift dann in die Tasche ihres Schlafrocks und holt ein Stofftaschentuch heraus. Sie wischt sich damit über ihren Mund. Dann rollt sie es wieder zusammen, behält es aber dieses Mal in ihrer Hand. Jetzt blickt sie mich direkt an. Ihr Kopf ist etwas nach unten geneigt, ihre Augen blicken dabei ein wenig nach oben.

Frau Gabler beugt sich etwas mit ihrem Oberkörper nach vor in meine Richtung und meint: ‚I hob‘h eh scho versuacht. Nix essen, nix trinken. Aber es hat nix gebracht. Dauert noch zu lang bei mir. I bin halt no zu guat beinand.‘ *Ich erschrecke innerlich bei ihren Worten und in mir macht sich tiefes Mitleid und Traurigkeit breit.*

Frau Gabler hat sich unmittelbar nach ihrem Satz nun wieder aufgerichtet und sagt: ‚Es kummt holt kana vorbei und gibt ma ane über’n Schädel. Dann ging’s holt schneller.‘ Und wieder blickt sie mich mit diesem besonderen kleinen Lächeln an, ihr Oberkörper ist jetzt ein wenig gebeugt, ein wenig in sich zusammengesunken, und dabei zuckt sie mit ihren Schultern. Ich halte mit ihr Blickkontakt und *ich glaube, dass meine Augen und meine Mimik ihr mein Mitgefühl verraten.*“ (Heußler 2008, 4/134)

Immer wieder fiel es den Beobachterinnen schwer, über das Erleben der Bewohner*innen, deren Gefühle und Phantasien nachzudenken, wenn Beobachtungsprotokolle in den begleitenden Observation-Seminaren besprochen wurden. Häufig wurde dieser Prozess des Nachdenkens über die innere Welt der Pflegeheimbewohner*innen an die Leiter der Beobachtungsgruppen delegiert, die oft den Eindruck hatten, dass sie all die Arbeit allein machen müssten und die manchmal ein Gefühl der Verzweiflung verspürten, wenn es ihnen nicht recht gelang, die Beobachterinnen zu einem gemeinsamen Nachdenken über die innere Welt der Pflegeheimbewohner*innen zu gewinnen.

Als dies im Seminar besprochen wurde, konnte das Verhalten der Beobachterinnen zusehends als Ausdruck des unbewussten Wunsches verstanden werden, sich von der intensiven Auseinandersetzung mit den schmerzlichen Gefühlen zu schützen, mit denen sich die Bewohner*innen immer wieder konfrontiert sahen (vgl. Datler u.a. 2009, 75). Dies veranlasste das Forschungsteam, ähnliche Prozesse der Abwehr auch auf Seiten der Pflegepersonen anzunehmen, die in den Pflegeheimen arbeiteten, in denen die Beobachtungen durchgeführt wurden.

Diese Annahme konnte im Zuge der Analyse vieler Protokollausschnitte gestützt werden und war überdies mit den Inhalten jener Publikationen kompatibel, die aufzeigen, in welchem hohem Ausmaß Pflegepersonen, die in Spitälern oder Pflegeheimen arbeiten, Tag für Tag mit bedrohlichen, belastenden und schmerzlichen Gefühlen in ihrer Arbeit konfrontiert sind (vgl. Menzies-Lyth 1959). Vor diesem Hintergrund kann verstanden werden, dass diese Art der Beziehungsgestaltung zwischen Pflegeheimbewohner*innen und Pflegepersonen nicht zuletzt dazu dient, dass Pflegepersonen sich vor allzu intensiven, schwer aushaltbaren Gefühlen schützen, die beständig durch die Arbeit mit Pflegeheimbewohner*innen mit Demenz hervorgerufen werden.

Dies geht einher mit einer Fokussierung auf Aufgaben, in deren Mittelpunkt die Körperpflege der Bewohner*innen steht. Dies hilft den Pflegepersonen, sich auf jene Aufgabenbereiche zu konzentrieren, für die sie sich gut ausgebildet fühlen, und die sie gleichzeitig davor schützen, emotional allzu intensiv berührt zu werden, sodass sie ihre Arbeit nicht länger ausüben könnten (vgl. Foster 2001, 81).

4.2 Zur Bedeutung institutionalisierter Formen der Abwehr

Erwartet man von Pflegepersonen, dass sie sich in differenzierter Art und Weise der inneren Welt der Bewohner*innen zuwenden, so ist auch darüber nachzudenken, wie entsprechende Fähigkeiten bei einzelnen Pflegepersonen ausgebildet werden können und deren praxisleitende Bedeutung gewährleistet werden kann. Alle Aufmerksamkeit auf einzelne Pflegepersonen zu lenken droht vor dem Hintergrund unserer Forschungsergebnisse aber zu kurz zu greifen. Denn der Analyse der Organisationsbeobachtungsprotokolle war zu entnehmen, dass ein Großteil des gesamten Personals der Pflegeheime die differenzierte Auseinandersetzung mit der inneren Welt der Bewohner*innen mied, Ärzt*innen, Therapeut*innen und Mitarbeiter*innen der Verwaltungsabteilungen miteingeschlossen. Dies deutet darauf hin, dass sich in den Pflegeheimen, in denen Beobachtungen durchgeführt wurden, institutionelle Formen unbewusster Abwehrprozesse ausgebildet hatten, mit deren Hilfe sich Mitglieder verschiedener Berufsgruppen, die in Pflegeheimen arbeiten, im interaktionellen Zusammenspiel vor der Angst schützen, in der Begegnung mit der inneren Welt der Bewohner*innen von bedrohlichen Gefühlen überwältigt zu werden.

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse ist zu bedenken, dass jegliche Form der intensiven Auseinandersetzung mit den Gefühlen der Bewohner*innen mit hoher Wahrscheinlichkeit mit einer Lockerung der individuellen und institutionalisierten Formen der Abwehr Hand in Hand geht. Soll es zu langfristigen Veränderungen in Pflegeheimen kommen, gilt es daher, nicht nur einzelne Mitglieder des Pflegepersonals dabei zu unterstützen, innerpsychischen Raum – „mental space“ – zu entwickeln, der es ihnen erlaubt, über eigene Gefühle, Wünsche und Phantasien, die im Zuge der Arbeit auftreten sowie über jene der Pflegeheimbewohner*innen differenziert nachzudenken. Es sind darüber hinaus auch innerhalb der Pflegeheime Rahmenbedingungen zu schaffen, die es den Angehörigen unterschiedlicher Professionen in institutionalisierter Form regelmäßig ermöglichen, sich gemeinsam über die psychischen und sozialen Aspekte ihrer Arbeit auszutauschen und dies für die Alltagsarbeit nutzbar zu machen.

Solche „social spaces“ (vgl. Briggs 1999, 149) sind bereits dann nötig, wenn entsprechende Veränderungsprozesse angebahnt werden. Denn es ist zu erwarten, dass Gefühle wie jene der Unsicherheit oder Angst von Beginn an bei allen Gruppen des Personals aufkommen. Es bedarf daher eines Rahmens, der es erlaubt, schon erste emotionale Reaktionen auf einsetzende Veränderungsprozesse zu besprechen und zu bearbeiten.

4.3 Bildung, Trauerprozesse und pädagogische Beziehungen im Pflegeheim

Gelingen Prozesse, wie sie soeben skizziert wurden, so ist davon auszugehen, dass es in zweifacher Hinsicht zu einer Zunahme der Befassung mit der Verletzlichkeit, Brüchigkeit und Endlichkeit des menschlichen Daseins sowie mit den Themen Abschied und Verlust und all den damit verbundenen Emotionen kommen wird. Denn zum einen wird die Sensibilität dafür wachsen, in welcher Dichte, Breite und insbesondere Irreversibilität sich Menschen mit all diesen Lebensthemen konfrontiert sehen, sobald sie die Schwelle des Übergangs zum hohen Alter überschritten haben. Und zum anderen ist zu erwarten, dass die Personen, die im Pflegeheim arbeiten, verstärkt beginnen werden, sich auch mit der Bedeutung auseinanderzusetzen, die all diese Aspekte für ihr eigenes Leben haben, und zwar selbst dann, wenn damit zu rechnen ist, dass sie noch viele Übergänge von einer Lebensphase in die andere erleben werden und der letzte einschneidende Übergang in die Phase des hohen Alters, die mit dem Tod enden wird, noch in weiter Zukunft liegt. Gelingt diese Auseinandersetzung, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass das Verständnis für die Lebenssituation der Menschen, die im Pflegeheim wohnen, nochmals zunimmt.

Während des Projekts mussten wir freilich wiederholt erfahren, wie schmerzlich es oft ist, sich mit diesen Themenfeldern zu befassen, zumal dies oft damit einher geht, dass Varianten der unbewussten Phantasie, selbst autark, unverwundbar und unsterblich zu sein, als Illusion spürbar werden und in der bisher gegebenen Weise nicht mehr aufrechterhalten werden können. Dies führte uns zur Annahme, dass Menschen im hohen Alter nicht nur die Trennung von solchen Illusionen in einer besonderen Intensität abverlangt wird, sondern dass sie auch den unvergleichlich dichten Verlust von Fähigkeiten, Kontakten, Bewegungs-, Handlungs- und Entscheidungsspielräumen unbeschadet des Umstands zu ertragen haben, wie bereichernd sie ihr Leben in mancherlei Hinsicht im hohen Alter auch erleben mögen. Im „Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik“ haben wir in diesem Zusammenhang Bezüge zu Publikationen hergestellt, die sich mit dem Thema „Bildung im hohen Alter“ befassen (vgl. Bubolz-Lutz 2000; Brinkmann 2006; Breinbauer 2008), sowie zu älteren Publikationen, in denen aus heilpädagogischer Sicht dafür plädiert wird, in „Trauerarbeit“ die adäquate Form der Auseinandersetzung mit Phänomenen der Trennung und des Verlusts zu sehen (vgl. Bogyi 1998; Studener 1998). Folgt man vor diesem Hintergrund der Annahme, dass die – zumindest partiell bewusste – Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen in Verbindung mit der Aufgabe von Illusionen dem Bereich der Bildung zuzurechnen ist, so folgt daraus, dass Trauerarbeit als ein zentrales Element von Bildung im hohen Alter zu begreifen ist (vgl. Datler & Trunkenpolz 2011).

Folgt man diesen Überlegungen in Bezug auf Bildungsprozesse im hohen Alter wird deutlich, dass es spezifisch ausgebildeter Personen bedarf, die in der Lage und auch entsprechend motiviert sind, im eben skizzierten Sinn pädagogische

Beziehungen zu Pflegeheimbewohner*innen zu gestalten. Im Gegensatz zur differenzierten Analyse der Beziehungsdynamik zwischen Pflegeheimbewohner*innen und Pflegepersonen, wie sie im Rahmen des Forschungsprojekts unter Einbezug psychodynamischer und organisationsdynamischer Aspekte erfolgte, scheint das Nachdenken über pädagogische Beziehungen in Pflegeheimen allerdings noch wenig etabliert zu sein. Hier wäre zu diskutieren, inwieweit in Anlehnung an Entwicklungen im sozialpädagogischen und heilpädagogischen Bereich die Einbindung spezifisch ausgebildeter Pädagog*innen in den Alltag der Pflegeheime zu einer Entlastung der Pflegepersonen und zu einer Steigerung der Lebensqualität der Pflegeheimbewohner*innen führen. Skiba (2005) entwickelt in diesem Zusammenhang aus heilpädagogischer Perspektive erste interessante Ansätze. In Hinblick auf die Ausbildung solcher Pädagog*innen ist neben anderen Aspekten zu beachten, wie es gelingen kann, in professioneller Art und Weise Gefühle, Gedanken oder Phantasien von Pflegeheimbewohner*innen wahrzunehmen und innerpsychisch auf eine Art und Weise zu verarbeiten, dass diesen Erlebnisinhalten in der Gestaltung von Beziehungs- und Bildungsprozessen praxisleitende Bedeutung zukommt, ohne von den schmerzlichen und belastenden Gefühlen, die im Rahmen solcher Bildungsprozesse aufkommen, überschwemmt zu werden. Dies verweist auf die Fähigkeit, innerpsychisch Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen auszubalancieren (vgl. Dörr u.a. 2012). In diesem Zusammenhang liegt es nahe, an Überlegungen Oevermanns (1996) anzuknüpfen, in denen Herausforderungen von professionell Tätigen beschrieben werden, die in Berufsfeldern arbeiten, die eine Nähe zu familialen Strukturen aufweisen sowie zu Diskussionen des Nähe-Distanz-Verhältnisses, wie sie in Beiträgen dieses Sammelbandes unter Bezugnahme auf andere pädagogische Arbeitsfelder zu finden sind.

Literatur

- Bion, W. (1962): Lernen durch Erfahrung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bogyi, G. (1998): Trauerarbeit – ein unverzichtbarer Aspekt heilpädagogischer Beziehungsgestaltung? In: W. Datler, G. Gerber, H. Kappus, K. Steinhardt, A. Strachota & R. Studener (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 113-132.
- Breinbauer, I. (2008a): Bildung als Antwort...? In: D. Ferring, M. Haller, H. Meyer-Wolters & T. Michels (Hrsg.): Soziokulturelle Konstruktion des Alters. Transdisziplinäre Perspektiven. Würzburg: Königshausen und Neumann, 273-293.
- Brinkmann, M. (2006): Leiblichkeit und Passivität. Überlegungen zur Negativität von Bildung im Alter. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 82. Jg., H. 3, 322-338.
- Bubolz-Lutz, E. (2000): Bildung und Hochaltrigkeit. In: S. Becker, L. Veelken & K. Wallraven (Hrsg.): Handbuch Altenbildung. Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft. Opladen: Leske + Budrich, 326-349.
- Briggs, S. (1997): Growth and Risk in Infancy. Jessica Kingsley: London.

- Briggs, S. (1999): Links between infant observation and reflective social work practice. In: *Journal of social work practice* 13 (2), 147-156.
- Dastl, U. (2008): Beobachtungsprotokolle – Die Beobachtung von Herrn Hartz. Unpublizierte Projektmaterialien. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Dastl, U. (2012): Die Bedeutung des Erlebens von Sexualität bei Demenz. Eine Einzelfallstudie über einen Pflegeheimbewohner. Diplomarbeit am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Datler, W. (2015): Forschen im geragogischen Bereich: Über emotionale Prozesse und die „Optimalstrukturierung“ des Forschungsfeldes. In: M. Fürstaller, W. Datler & M. Wininger (Hrsg.): *Psychoanalytische Pädagogik: Selbstverständnis und Geschichte* (Band 5 der Schriftenreihe der Kommission für Psychoanalytische Pädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]). Opladen u.a.: Budrich, 193-216.
- Datler, W., Datler, M., Hover-Reisner, N. & Trunkenpolz, K. (2014): Observation according to the Tavistock model as a research tool: remarks on methodology, education and the training of researchers. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications* 17 (3), 195-214.
- Datler, W., Trunkenpolz, K. & Lazar, R.A. (2009): An exploration of the quality of life in nursing homes: The use of single case and organisational observation in a research project. In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and its Applications* 12 (1), 63-82.
- Datler, W. & Trunkenpolz, K. (2011): Trauerarbeit als Bildungsaufgabe im hohen Alter? Anmerkungen über Alter und Abwehr, Bildung und Forschung. In: M. Dörr, R. Göppel & A. Funder (Hrsg.): *Reifungsprozesse und Entwicklungsaufgaben im Lebenszyklus. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik*, 19. Jg. Gießen: Psychosozial-Verlag, 175-190.
- Datler, W. & Trunkenpolz, K. (2012): Zwischen Teilhabe und Teilnahme. Methodologisches und Kasuistisches zum Wechselspiel von Abgrenzung und Verstrickung in einem geragogischen Forschungsprojekt. In: E. Kleinau & B. Rendtorff (Hrsg.): *Eigen und anders – Beiträge aus der Geschlechterforschung und der Psychoanalytischen Pädagogik* (Band 2 der Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft [DGfE]). Opladen: Verlag Barbara Budrich, 163-181.
- Datler, W., Trunkenpolz, K. & Lazar, R.A. (2009b): Nursing homes under the observational microscope: An analysis of their organisational dynamics in terms of the quality of life provided. Unpubliziertes Vortragsmanuskript, Veröffentlichung in Vorbereitung.
- Davenhill, R., Balfour, A. & Rustin, M. (2007): Psychodynamic Observation and old age. In: R. Davenhill (Hrsg.): *Looking Into Later Life. A psychoanalytic approach to depression and dementia in old age*. London: Karnac Books, 129-144.
- Diem-Wille, G. (1997): Observed families revisited – two years on. A follow-up study. In: S. Reid (Hrsg.): *Developments in Infant Observation. The Tavistock Model*. London: Routledge, 182-206.
- Dörr, M., Müller, B. (2012): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München: Beltz-Juventa-Verlag.
- Foster, A. (2001): The duty to care and the need to split. In: *Journal of social work practice* 15 (1), 82-90.
- Heussler, G. (2008): Beobachtungsprotokolle – Die Beobachtung von Frau Gabler. Unpublizierte Projektmaterialien. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Hinshelwood, R. (2003): Applying observational method. Observing organisations. In: A. Briggs (Hrsg.): *Surviving Space. Papers on Infant Observation*. London: Karnac, 157-171.
- Hinshelwood, R.D. & Skogstad, W. (Hrsg.) (2000): *Observing organisations: anxiety, defence and culture in health care*. London: Routledge.

- Hubbard, G., Downs, M. & Tester, S. (2001): Including the perspectives of older people in institutional care during the consent process. In: H. Wilkinson (Hrsg.): The perspectives of people with dementia – research methods and motivations. London: Jessica Kingsley, 63-82.
- Lazar, R. (2009): Vom Kinderzimmer zum Konferenzraum: Die Beobachtungsmethode von Esther Bick und ihre Anwendungen bei Säuglingen und Institutionen. In: G. Diem-Wille & A. Turner (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 201-214.
- Menzies-Lyth, I. (1959): The functioning of social systems as a defence against anxiety. In: I. Menzies-Lyth (Hrsg.): Containing anxiety in institutions. Selected Essays Vol. I. London: Free Association Books, 43-85.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe & W. Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, 70-182.
- Studener, R. (1998): Über die Bedeutung von Trauerprozessen für die Eltern behinderter und damit verbundener Konsequenzen für heilpädagogisches Arbeiten. In: W. Datler, G. Gerber, H. Kappus, K. Steinhardt, A. Strachota & R. Studener (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, 156-160.
- Trunkenpolz, K. (2018): Lebensqualität von Pflegeheimbewohnern mit Demenz. Eine psychoanalytisch orientierte Einzelfallstudie. Opladen: Budrich.
- Trunkenpolz, K., Datler, W., Funder, A. & Hover-Reisner, N. (2009): Von der Infant Observation zur Altersforschung: Die psychoanalytische Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: Zeitschrift für Individualpsychologie, 34. Jg., H. 3, 331-350.
- Trunkenpolz, K., Funder, A. & Hover-Reisner, N. (2010): „If one wants to ‘see’ the unconscious, one can find it in the setting of infant observation ...” Beiträge zum Einsatz des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept im Kontext von Forschung. In: B. Ahrbeck, A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher H. & Gstach (Hrsg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik. Gießen: Psychosozial Verlag, 167-208.

Andrea Strachota

Bis zum letzten Atemzug. Pädagogische Reflexionen zum Übergang vom Leben in den Tod

Zusammenfassung:

So präsent Sterben und Tod in den Medien sind – beispielsweise in der täglichen Nachrichtensendung, die mit Bildern von Kriegs- oder Attentatstoten nicht spart –, so tabuisiert ist in unserer modernen Gesellschaft die letzte Lebensphase Sterben sowie ihr Endpunkt, der Tod. Wer setzt sich schon frühzeitig und anlasslos mit der eigenen Endlichkeit, dem eigenen Sterben und dem eigenen Tod auseinander? Auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs stellt der letzte Übergang im Leben eines Menschen, also Sterben und Tod, ein marginalisiertes Thema dar. Im Anschluss an einführende Bemerkungen zu den Themenfeldern Sterben und Tod sowie hospizliche und palliativmedizinische Sterbebegleitung erfolgt eine Auseinandersetzung damit, ob und wenn ja, wie sich Sterbebegleitung im Sinne einer Lebensbegleitung bis zum letzten Atemzug als pädagogisches Handlungsfeld begründen lässt.

Abstract:

As present as death and dying are in the media – e.g. in news channels that are very upfront with disturbing scenes from war and terror attacks – as much a taboo is the progress of dying as the very last episode of our lives and death as the definitive ending to our lives. Who decides ahead of time and without a related event to reflect on one's own finite nature and the unavoidable process of dying and death that lies ahead of all of us? The last transition of a human being into death poses just as much a marginalized topic in academic educational discourses as it does in our personal lives.

Introductory remarks on the topic areas Dying and Death as well as terminal care in hospices and palliative medicine will be followed by a discussion on whether and, if so, how terminal care (understood here as care of life until the last breath) can be justified as an educational field of action.

1 Einleitung

Im Jahr 2017 starben in Österreich 83.270 Menschen, das sind durchschnittlich rund 228 Personen pro Tag (vgl. Statistik Austria 2018a). Obgleich sich die meisten Menschen wohl wünschen, zu Hause in vertrauter Umgebung zu sterben, sterben seit einigen Jahren unverändert rund 68% in Krankenanstalten und Heimen (vgl. ebd.¹). Die häufigsten Todesursachen sind Herz-Kreislauf-Erkrankungen (40%), gefolgt von Krebserkrankungen (25%) (vgl. Statistik Austria 2018b). Die durchschnittliche Lebenserwartung bei der Geburt hat sich in Österreich seit den Jahren 1868/71 von 32,7 Jahren bei Männern und 36,2 Jahren bei Frauen bis 2016 auf 79,1 Jahre bei Männern und 83,4 Jahre bei Frauen erhöht (vgl. Statistik Austria 2018c).

Dass Menschen heute nicht nur länger leben, sondern auch länger sterben, hängt mit dem zusammen, was in der Literatur als Medikalisierung, Pathologisierung und Hospitalisierung von Sterben und Tod bezeichnet wird. Was darunter zu verstehen ist, wird im ersten Kapitel erläutert. Dieses erste Kapitel skizziert das moderne (medizinische) Verständnis von Sterben und Tod – und damit zusammenhängend den Umgang mit dem Sterben und dem Tod – und stellt die Kontrastfolie für das Verständnis hospizlicher und palliativmedizinischer Sterbebegleitung dar, die zu Beginn des zweiten Kapitels vorgestellt werden. Diese das Praxisfeld Sterbebegleitung beschreibenden und damit grundlegenden Ausführungen stellen die Basis für pädagogische Reflexionen zum Übergang vom Leben in den Tod dar: Es wird im letzten Teil dieses Beitrages der Frage nachgegangen, ob Sterbebegleitung (auch) als pädagogisches Handlungsfeld verstanden werden soll bzw. kann und wie sich dies begründen lässt.

2 Sterben und Tod

2.1 Medikalisierung und Pathologisierung von Sterben und Tod

Medikalisierung bedeutet, dass an sich natürliche Lebensprozesse und -ereignisse (z.B. Schwangerschaft/Geburt und Sterben/Tod) medizinisch wahrgenommen werden und diesen in weiterer Folge ein Krankheitswert zugeschrieben wird (Pathologisierung). Die Medikalisierung und Pathologisierung (auch von Sterben und Tod) hat mit der Geschichte medizinischen Denkens (Krankheitsbegriff) und Handelns zu tun, die ich an anderer Stelle ausführlich dargestellt habe (vgl. Strachota 2002). Sie lässt sich beschreiben als ein Weg vom Flüssigen (Humoralpathologie) zum Festen (Solidarpathologie), vom Ganzen zu seinen Teilen, von einer subjektorientierten Heil*kunst* in der griechischen Antike zu einer objektorientier-

1 Siehe auf dieser Seite: ‚Ergebnisse im Überblick: Gestorbene‘.

ten *Heiltechnik* der Gegenwart. Dieser Weg vom Leibarzt zur Körpermedizin ging im wahrsten Sinne des Wortes über Leichen (vgl. Strachota 2000): Die moderne (d.h. naturwissenschaftlich fundierte) Medizin, die eine am *Objekt* Mensch orientierte Medizin ist, wurde über die systematische Beforschung toter Materie (Obduktion unzähliger Leichname) zu einer wirksamen kurativen Medizin. Dabei ist festzuhalten: Von Interesse war der tote Körper, der Leichnam – nicht der Tod an sich oder das Sterben von Personen. Das Subjekt Mensch – die Person – wurde zunehmend aus dem Auge und Bewusstsein verloren.²

Im Zuge dieser Entwicklung wurden – nicht zuletzt vor dem Hintergrund der sich entwickelnden technologischen Möglichkeiten im Bereich der Diagnose und Therapie – beispielsweise nicht nur schwangere Frauen zu Patientinnen (Medikalisierung), zuweilen als ‚fötales Umfeld‘³ und Schwangerschaft somit gewissermaßen als Krankheit bezeichnet (Verobjektivierung), jedenfalls als ein medizinisch zu betreuender Prozess, und die ungeborenen Kinder als Untersuchungs-Objekte wahrgenommen. Auch die sterbende Person wurde – und wird gegenwärtig mehr denn je – im Kontext der anskizzierten Verobjektivierung und Biologisierung zum*zur Patienten*Patientin, das Sterben wurde (und wird) auf ein Multiorganversagen reduziert.

Die zunehmende Verobjektivierung von Krankheit – und damit von kranken Menschen –, die Rationalisierung im Umgang mit kranken Menschen sowie die Biologisierung der Krankheitsursachen führten u.a. zu einer kurativen High-Tech-Medizin, deren Ziel insbesondere darin besteht, Krankheiten zu identifizieren (Diagnose) und Krankheiten nach Möglichkeit zu heilen (Therapie) bzw. das Leben von (lebensbedrohlich) erkrankten Menschen zu erhalten (Akut-, Notfall-, Intensivtherapie). „Durch die atemberaubenden Erfolge der operativen Medizin und der Intensivmedizin hat sich“, so schreibt der Palliativmediziner Gian Domenico Borasio (2016, 26), „so etwas wie ein Allmachtsgefühl in der Medizin breitgemacht. Dies führte dazu, dass der Tod als Feind und sein Eintreten als Versagen, wenn nicht gar als narzisstische Kränkung empfunden wurde – und teilweise noch wird.“ Der Tod wird infolge dessen bekämpft, was nicht selten in einen medizinischen Aktionismus im Sinne lebensverlängernder bzw. lebenserhaltender Maßnahmen ohne jegliche Aussicht auf Heilung führt. Sterben(lassen) ist

2 Der Palliativmediziner Michael de Ridder (2011, 229) spricht in diesem Zusammenhang (Verlust des Subjekts) vom „medizinischen Sündenfall“.

3 Dieser Hinweis, dass schwangere Frauen jedenfalls in den späten 1980er Jahren verobjektiviert wurden, findet sich bei Elisabeth Beck-Gernsheim (1991, 93f.): Werdende Mütter „werden in der einschlägigen Diskussion oft nicht mehr sichtbar, wird die Frau doch unter der Rubrik ‚fötales Umfeld‘ geführt und derart wegdefiniert; und in anderem Zusammenhang [Fortpflanzungsmedizin, künstliche Befruchtung; Anm. v. Verf.] wird sie ähnlich gesichtslos, als Person völlig verschwindend, nur noch als ‚therapeutische Modalität‘ aufgeführt.“

nicht vorgesehen – ein Arzt*eine Ärztin hat Leben zu erhalten bzw. zu verlängern. So ist denn auch bei dem Soziologen Uwe Krähnke (2011, 334) zu lesen:

„Da die Medizin darauf ausgerichtet ist, Menschen gesund zu machen und Leben zu erhalten, wird der Tod verdrängt und bekämpft und das Sterben nicht zugelassen. Um dennoch Menschen in der finalen Lebensphase innerhalb des medizinischen Systems behandeln zu können, kommt es zwangsläufig zu einer Pathologisierung, Medikalisierung und Hospitalisierung des Sterbens.“

1.2 Hospitalisierung von Sterben und Tod

Sterbende Menschen verbringen ihre letzte Lebensphase am häufigsten in Institutionen, d.h. sie verlieren ihre vertraute Umgebung und damit einhergehend ihre sozialen Kontakte:

„Während der soziale Kontakt mit der Außenwelt beschränkt ist, wird im Innern der Einrichtung eine eigene soziale Welt geschaffen, in der die individuellen Bedürfnisse des Insassen nicht angemessen berücksichtigt und – insbesondere wenn es auf der Intensivstation primär um das organische Überleben des Patienten geht – Intimitätsgrenzen eingerissen werden. Es kommt zu einem Wandel des bisherigen Lebensrhythmus sowie zu einem Rollenwechsel und Statusverlust: Ein entscheidungsfähiges Subjekt wird zum hilfsbedürftigen Kranken ohne Privatsphäre“ (Krähnke 2011, 343).

Krähnke (ebd., 348) spricht in diesem Zusammenhang von Entpersonalisierung, der Arzt Klaus Gahl von Depersonalisation: „Mit dieser Desozialisation [Hospitalisierung] ist häufig eine *Störung des Zeitgefühls* verbunden, ein Abbruch der selbst gestalteten Lebenszeit, auch eine Derealisation bis hin zur Selbstentfremdung, zur *Depersonalisation*“ (Gahl 2016, 147; Hervorhebung i. Orig.).

So lässt sich abschließend mit Krähnke (2011, 346) sagen: „Aus dem Sterben, das früher bei natürlichen Todesursachen vor allem im familiären Kontext stattfand, ist heute ein medizinisch kontrolliertes Sterben in anonymen Einrichtungen des Gesundheits- bzw. Pflegesystems geworden.“ Was die natürlichen Todesursachen betrifft, kann man den Eindruck gewinnen, dass es heute einen ‚natürlichen Tod‘ gar nicht mehr gibt: Gibt man bei Statistik Austria den Suchbegriff ‚Todesursachen‘ ein, sucht man nach ‚Altersschwäche‘ als Todesursache vergebens. Neben allerlei Krankheiten werden Verletzungen und Vergiftungen angeführt.

Sterben findet, so ist auch beim Philosophen Robert Spaemann (2013, 37) zu lesen, „immer häufiger in Kliniken statt, also in Häusern, die eigentlich nicht für den Übertritt vom Leben zum Tod, sondern für die Rückkehr in das Leben als Geheilte da sind. In der Klinik wird naturgemäß ständig gegen den Tod gekämpft.“ Dieser Kampf gegen den Tod wird früher oder später ausnahmslos verloren – aufgrund der modernen Apparate-Medizin sehr oft zu spät, indem weniger das Leben als vielmehr das Sterben verlängert wird. Eine Konsequenz ist: „Das Sterben

degeneriert zum bloßen Verenden“ (ebd.). Die Angst vor einem elenden Dahinvegetieren – dem Hängen an Schläuchen und Geräten, so die Furcht einflößende Vorstellung –, also im Grunde die Angst vor Abhängigkeit und Würdeverlust, ist neben der Angst vor Schmerzen eines der stärksten Motive für die Forderung, den Zeitpunkt des Todes selbst bestimmen zu können. Das, wie Gahl (2016, 158) schreibt, „defizitäre Schreckbild der Sterbephase“ hängt mit dem klinischen Blick auf Sterben und Tod zusammen, mit der Pathologisierung und Medikalisierung von Sterben und Tod. Insofern ist aktive Sterbehilfe, so lässt sich mit Spaemann (2013, 38) sagen, „die Kehrseite jenes Aktivismus, der bis zum letzten Augenblick etwas ‚machen‘ muss. Wenn man das Leben nicht mehr machen kann, muss der Tod gemacht werden.“

Wenn Krähnke (2011, 340) der modernen Medizin bescheinigt, dass sie per se mit dem Sterben nicht umzugehen vermag und wenn Gahl (2016, 142) als Arzt selbstkritisch anmerkt, dass das „Sterben ... nicht nur ein biologischer, sondern auch ein leiblich-existentieller Prozess“ ist, dann verweist dies auf die Notwendigkeit einer Begleitung im Sterben, die auch soziale, psychische und spirituelle Aspekte systematisch aufgreift.

2 Sterbebegleitung

Wenn von Sterbebegleitung die Rede ist, dann findet man in der einschlägigen Literatur die Begriffe Hospiz und Palliativmedizin/-pflege. „Ein Hospiz ist eine eigenständige Einrichtung mit Pflegeheimcharakter, eine Palliativstation hingegen meist als Teil eines Krankenhauses organisiert, dort steht der medizinische Aspekt im Vordergrund“ (Schmidt 2016, 38). Als Oberbegriff, so schreibt Borasio (2016, 166), „für alle Aktivitäten im Bereich der Sterbebegleitung (Palliativmedizin, Palliativpflege, Hospizarbeit, Freiwilligendienste usw.) hat sich inzwischen der englische Ausdruck Palliative Care etabliert.“ Ein wesentlicher Unterschied zwischen Hospizen und Palliativstationen besteht hinsichtlich der Finanzierung:

„Pflege- und Gesundheitsleistungen werden hierzulande [in Österreich] [...] von zwei unterschiedlichen Geldgebern finanziert. Der Gesundheitsbereich – dazu werden auch die Palliativstationen in Akutspitälern gezählt – ist Sache des Bundes und fällt in die Kompetenz des Gesundheitsministeriums. Der Pflegebereich hingegen, zu dem auch die Hospize gehören, ist Teil des Sozialwesens und liegt damit in der Kompetenz der einzelnen Bundesländer beziehungsweise der Sozialversicherungen. Ob ein Hospiz errichtet wird, muss also in den Ländern entschieden werden“ (Schmidt 2016, 39).

Sowohl im Bereich der Hospizarbeit als auch der Palliativmedizin/-pflege gibt es – je nach Bedarf – zum einen *stationäre* Angebote (Tages-Hospize, Palliativstationen), zum anderen *mobile* Hospiz- bzw. Palliativteams, die Menschen mit

einer zum Tode führenden Krankheit und deren Zu- und Angehörige vor allem zu Hause betreuen. Im Jahre 2016⁴ gab es in Österreich für Erwachsene insgesamt 322 Hospiz- und Palliativeinrichtungen (vgl. Peltari u.a. 2017, 7): 162 mobile Hospizteams, 56 mobile Palliativteams, 49 Palliativkonsiliardienste⁵, 41 Palliativstationen, 10 stationäre Hospizteams und 4 Tageshospize. Palliativstationen, mobile Palliativteams, stationäre Hospize und Tageshospize sind charakterisiert durch multiprofessionelle Teams, demgegenüber arbeiten in mobilen Hospizteams qualifizierte ehrenamtliche Sterbebegleiter*innen, die von einer hauptamtlichen Fachkraft unterstützt werden (vgl. ebd., 5). Bemerkenswert ist, welchen Berufsgruppen die hauptamtlichen Mitarbeiter*innen angehören (ebd., 18):

„Pflegerpersonen sind mit Abstand (70%) die größte Berufsgruppe, gefolgt von ÄrztInnen (13%), SozialarbeiterInnen (3%), 2% PhysiotherapeutInnen und 1% PsychotherapeutInnen/PsychologInnen sowie 1% SeelsorgerInnen. Der Bereich „Sonstige“ (10%) umfasst u.a. PflegehelferInnen, administratives Personal, z.B. SekretärInnen.“

Es lässt sich festhalten: Pädagog*innen werden nicht genannt⁶.

Für Kinder und Jugendliche gab es in Österreich Ende 2016 insgesamt 22 pädiatrische Hospiz- und Palliativangebote (vgl. ebd., 28): 9 mobile Kinder-Hospizteams, 11 mobile Kinder-Palliativteams, 1 stationäres Kinder-Hospiz (Burgenland: 4 Plätze) und 3 pädiatrische Palliativbetten. Auch für die spezialisierte Hospiz- und Palliativversorgung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene gilt dieselbe Gewichtung bezüglich der professionellen und ehrenamtlichen Mitarbeit: Die mobilen Kinder-Palliativteams sowie die stationären Kinder-Hospize bestehen aus multiprofessionellen Teams, die mobilen Kinder-Hospizteams aus qualifizierten ehrenamtlichen Sterbebegleiter*innen mit einer hauptamtlichen Koordinatorin bzw. einem hauptamtlichen Koordinator. Auch in der Kinder- und Jugendsterbebegleitung gehören Pflegepersonen zu der größten Berufsgruppe unter den hauptamtlich Tätigen, gefolgt von der Gruppe Sozialarbeiter*innen/Therapeut*innen/Seelsorger*innen, administratives Personal sowie Fachärztinnen (v.a. für Kinder- und Jugendheilkunde) (vgl. ebd., 36). Auch hier werden Pädagog*innen nicht genannt⁷.

⁴ Für das Jahr 2017 liegt vom Dachverband Hospiz Österreich noch kein Datenbericht vor.

⁵ Unter einem Palliativkonsiliardienst ist ein multiprofessionelles Team im Krankenhaus zu verstehen, das vor allem das medizinische Personal (Ärzt*innen sowie Pfleger*innen) in den Stationen und Ambulanzen am jeweiligen Standort beratend unterstützt, aber auch Patient*innen sowie deren An- und Zugehörige betreut.

⁶ Angaben, welchen Berufsgruppen Ehrenamtliche angehören, fehlen im Datenbericht.

⁷ Dies bedeutet nicht zwangsläufig, dass Pädagog*innen nicht vereinzelt ehren- und/oder hauptamtliche Mitarbeiter*innen sind – ihre Anzahl dürfte möglicherweise so gering sein, dass sie im Datenbericht von Hospiz Österreich jedenfalls als vernachlässigbare Größe angesehen wird.

2.1 Hospizliche Sterbebegleitung

Die Palliativmedizin ist eine historisch junge medizinische Fachrichtung, ein Subsystem innerhalb des Gesundheitssystems. Demgegenüber ist die moderne Hospizbewegung „nicht im institutionellen Rahmen des Gesundheitssystems entstanden; sie ist ursprünglich gegen dieses System und gegen die moderne Medizin angetreten. Die Hospiz-Konzeption hat sich in Opposition zu den Konzepten der intensivmedizinischen Lebensverlängerung sowie des institutionellen Sterbens im Krankenhaus entwickelt“ (Körber 2013, 181). Der Hospizbewegung, die Ende der 1960er Jahre mit der von Cicely Saunders gegründeten ersten modernen Hospizeinrichtung in London ihren Anfang nahm und im Laufe der folgenden Jahre auch im deutschsprachigen Raum Fuß zu fassen versuchte, ging es um *alternative* Formen des Umgangs mit Sterben und Tod. Sie holt, so ist beim Soziologen Klaus Körber (ebd., 182; Hervorhebung i. Orig.) zu lesen,

„den in der Moderne verdrängten Tod in die Wirklichkeit der Sterbesituation zurück. Und sie weiß, dass dafür soziales Sterben, die Einbettung des Sterbenden in eine Gemeinschaft liebevoll zugewandter und vertrauter Menschen, unerlässlich ist. Denn in keiner anderen Situation erlebt das Individuum derart eindringlich und unabweisbar sein *existentielles Angewiesen-Sein auf andere* ebenso wie seine besondere Bedeutung für andere.“

In den Hospizen wird nicht, so ist auch beim Pädagogen Franco Rest (1998, 56f.) zu lesen, „gegen irgendetwas, z.B. gegen den Tod gearbeitet, sondern für einen Menschen, dessen Weg zum Sterben aller Voraussicht nach nun zeitlich überschaubar ist.“ Der Soziologe Klaus Wegleitner und der Soziologe/Theologe Andreas Heller (2014, 18) verstehen die Hospizidee als „Antwort und gesellschaftliches Gegenbild zur Industrialisierung von Gesundheitsversorgung, zur Tabuisierung des Todes und insbesondere zur Ausgrenzung des Sterbens und der Sterbenden aus dem Leben.“ Hospizlichkeit ist eine *Haltung*, die getragen ist von „der Einsicht, dass Sterben keine Krankheit ist. Sterben ist ein Teil des Lebens, die letzte, sehr unterschiedlich lange dauernde Zeit eines gesundheitlich meist eingeschränkten Lebens“ (ebd., 20). Sterben, so ist auch beim Intensivmediziner Klaus Strasser und der Gesundheits- und Krankenpflegerin Marion Kutzner zu lesen, „gehört zum Leben, Sterben ist Leben, Leben im Übergang“ (Strasser & Kutzner 2013, 16). Hospizlichkeit als Haltung meint ‚halten statt heilen‘.

Die moderne Hospizbewegung, die sich ursprünglich als „unabhängiger sozialer Akteur [formierte], der gegen den medizinischen und technischen Machbarkeitswahn in der Moderne auf die Würde des Todes und die Eigengesetzlichkeit des Sterbens“ (Körber 2013, 184) bestand, und die auch im deutschsprachigen Raum vornehmlich von *ehrenamtlich* tätigen Bürger*innen getragen wurde, steht gegenwärtig nicht mehr in eindeutiger Opposition zur Medizin:

„Die Oppositionsrolle gegen Medizin und Gesundheitssystem [...] spielt sie heute nicht mehr. Das hat strukturelle Gründe. Die Hospizbewegung agiert und changiert inzwischen ‚im Dazwischen‘. Sie bewegt sich zwischen Gesundheitssystem, Bürgergesellschaft, Politik und privater Lebenswelt der Sterbenden. Sie changiert zwischen semiprofessioneller Arbeit und bürgerschaftlichem Engagement“ (Körber 2013, 184; Hervorhebung i. Orig.).

Dass die Hospizbewegung keine radikale Alternativbewegung mehr zum Medizinsystem darstellt, hat möglicherweise auch damit zu tun, dass ein Subsystem innerhalb des medizinischen Gesundheitssystems – die Palliativmedizin – die Hospizidee aufgegriffen hat.

2.1 Palliativmedizinische Sterbebegleitung

Die Bezeichnung für den medizinischen Teil der Sterbebegleitung – Palliativmedizin – geht auf den kanadischen Arzt Balfour Mount zurück, der 1975 die erste Palliativstation in einem Krankenhaus gegründet hat. Das lateinische Wort *pallium* bedeutet so viel wie Mantel „und wird in der deutschsprachigen Rezeption in erster Linie mit ‚Ummanteln, Umhüllen‘ im Sinne von ‚fürsorglichem Beschützen‘ wiedergegeben“ (Wegleitner & Heller 2014, 18).

Das Aufgreifen der Hospizidee innerhalb des Gesundheitssystems hatte den (palliativ-)medizinischen Perspektivenwechsel zur Folge, nicht mehr um jeden Preis Leben zu erhalten und zu verlängern – selbst da, wo Heilung unmöglich geworden ist –, sondern die Qualität des Lebens zu erhalten und zu verlängern. „Bei der Palliativmedizin“, so schreibt Borasio (2016, 127), „geht es vor allem um das Leben mit einer Erkrankung und nicht nur um das Sterben.“ Nicht die Verlängerung des Lebens, so ist beim Palliativmediziner Michael de Ridder (2011, 219) zu lesen, ist „das Ziel der Behandlung, sondern Leidenserleichterung und körperliches wie seelisches Wohlbefinden.“ Der palliative Auftrag besteht nicht in der (unmöglichen) Heilung von (unheilbaren) Krankheiten, sondern in der „Linderung der von ihr ausgehenden Beschwerden und Symptome, einschließlich der psychischen, spirituellen und sozialen Befindlichkeit des Kranken“ (ebd., 215). Das Ziel palliativmedizinischer Behandlung von chronisch kranken und sterbenden Menschen besteht ausschließlich in der „Aufrechterhaltung und Besserung ihrer Lebensqualität“ (ebd., 232).

Im Zentrum der Palliativmedizin steht „der kranke Mensch und nicht das kranke Organ“ (ebd., 221), d.h. das Subjekt Mensch – des Menschen Gesamtwohl in seiner körperlichen, psychischen, sozialen und spirituellen Dimension. Denn Sterben ist nicht nur ein biologischer Prozess, an dessen Ende der Tod steht, sondern, wie Gahl (2016, 142) oben bereits zitiert wurde, „auch ein leiblich-existentieller Prozess“. Daher ist es im Rahmen einer Sterbebegleitung notwendig, die Wünsche, Bedürfnisse, Ängste etc. sterbender Personen wahrzunehmen und angemessen dar-

auf zu antworten. Dies erfordert ein In-Beziehung-Treten – und in der Tat spricht Gahl (ebd., 152) von der „dialogische[n] Dimension der Wahrheitsbeziehung“ zwischen Arzt*Ärztin sowie Pflegepersonen und der sterbenden Person. „Wahrhaftigkeit“, so ist bei ihm zu lesen, „ist aber nur im echten Gespräch durchzuhalten“ (ebd., 153). Dabei ist nicht nur das Gespräch i.S. eines Austauschens von Worten gemeint – nicht zuletzt, weil sterbende Personen sich im Endstadium ihrer Erkrankung häufig nicht mehr verbal mitteilen können –, sondern:

„genau hinhören und hinschauen, um die versteckten Hinweise auf unterdrücktes Leiden wahrzunehmen, die sich vor allem in der Körpersprache mitteilen. Sich abends an das Bett des Kranken zu setzen und einfach eine ganze Zeit lang nichts zu sagen, kann erstaunliche Wirkungen zeigen“ (Borasio 2016, 135).

Der sterbende Mensch kann

„bis in den Prozess des Erlöschens von mentalen und Sinnesfunktionen noch Nähe wahrnehmen. Die Beobachtung vegetativer Reaktionen auf die Berührung von Sterbenden spricht für die Möglichkeit emotionaler Intersubjektivität auch noch in dieser Lebens- oder Sterbephase; so kann die haptische Kommunikation, das Streicheln, mit dem möglichen Ausdruckswert der Begleitung auch in dieser Lebensphase noch einen Wert geben“ (Gahl 2016, 159).

An dieser Stelle mag in der (heil)pädagogisch sozialisierten Leserin der Gedanke wachsen, dass dieser das Sterben begleitende Zugang dem pädagogischen nicht fremd ist: Fokussierung des Menschen als Subjekt/Person, dialogische Beziehungsgestaltung, basale Stimulation (ein originär heilpädagogisches Handlungskonzept), Sinnggebung auch im Angesicht des Todes. Und dennoch: Im (heil)pädagogischen Diskurs stellen Sterben und Tod marginalisierte Themen und die Sterbebegleitung ein Handlungsfeld von geringer pädagogischer Relevanz dar. Im folgenden Abschnitt wird versucht, Sterbebegleitung als (heil- bzw. inklusions)pädagogische Aufgabe zu begründen.

2.3 Pädagogische Sterbebegleitung

Das Dialogische ist für den (transzendentalphilosophischen) Pädagogen und langjährigen Leiter des ehemaligen Interfakultären Instituts für Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Wien, Marian Heitger (1963, 100), „im tiefsten Grunde immer pädagogisch“. Die Verbindlichkeit des Dialogischen Prinzips „fordert grundsätzlich die Annahme des Schülers [allgemein gesprochen: des Menschen; Anm. v. Verf.] als Subjekt, als Person“ (Heitger 1983, 28), wobei die Formen des Dialogs vielfältig sind: Sie umfassen Worte gleichermaßen wie Gesten (des Verstehens und Verstandenwerdens) (vgl. ebd., 50). In seiner Konzeptionalisierung einer ‚Pädagogik des Dialogs‘ bezieht Heitger unter anderem auf Martin Buber, der in seiner ‚Zwiesprache‘ schreibt: „Im Haus der Sprache sind viele Woh-

nungen [...]“ (Buber 1929, 152). Es komme darauf an, mit seinem Wesen dem Gegenüber in der dialogischen Grundhaltung der Hinwendung zu antworten – worauf? „Auf das, was einem widerfährt, was man zu sehen, zu hören, zu spüren bekommt“ (ebd., 161). In seiner Schrift ‚Elemente des Zwischenmenschlichen‘ ist zu lesen: „Im echten Gespräch geschieht die Hinwendung zum Partner in aller Wahrheit, als Hinwendung des Wesens also. Jeder Sprecher meint hier den Partner, an den, oder die Partner, an die er sich wendet, als diese personhafte Existenz“ (Buber, 1954, 293).

Das folgende Zitat von Heitger steht im Kontext der Abgrenzung von Therapie und Pädagogik und bezieht sich auf Behinderung bzw. Menschen mit Behinderung – die radikale Herausforderung der Pädagogik, von der Heitger spricht, lässt sich aber auch in Hinblick auf zum Tode führende Krankheiten bzw. sterbende Menschen ableiten.

„Nicht jede Krankheit kann geheilt werden, nicht jede Behinderung kann kompensiert werden. Das macht die radikale Herausforderung der Pädagogik deutlich; denn ihr geht es um die Möglichkeit, zu diesem Geschick, zu diesem Geschickten Stellung zu nehmen. Das ist keine gering einzuschätzende Aufgabe. Pädagogisches Handeln unter dem Regulativ von Selbstbestimmung hat es nicht ausdrücklich mit dem Bereich der Gesundheit, sondern mit dem der Freiheit, der Sinngebung, der Stellungnahme, der Aufgabenhaftigkeit des Menschen zu tun. Sie definiert sich in der Absicht, dem Menschen zu helfen, sein Geschick an- und aufzunehmen, ohne an ihm zu zerbrechen“ (Heitger 1984, 72).

Von *Sinngebung* im Angesicht des Todes zu sprechen, mag auf den allerersten, oberflächlichen Blick zynisch klingen und ist es mitnichten. Die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt sich im Laufe eines Lebens immer wieder von neuem und zumindest in der letzten Lebensphase wird sie begleitet von der Frage nach dem Sinn des Sterbens. Antworten auf diese Fragen zu finden, scheint ein friedvolles Sterben – im Sinne von: das Leben los lassen – zu begünstigen. Doch dieses Antworten ist im Sterbeprozess mitunter schwierig und bedarf zuweilen Unterstützung. Warum jedoch, so ließe sich fragen, soll diese Unterstützung eine *pädagogische* sein? Warum darüber nachdenken, ob es zusätzlich zur medizinisch-therapeutischen, pflegerischen, psychologischen oder seelsorgerischen Begleitung eine pädagogische Sterbebegleitung braucht? Was wäre das pädagogische Spezifikum und wie ließe sich Sterbebegleitung (auch und insbesondere außerhalb pädagogischer Subsysteme – etwa in Pflegeheimen, Krankenhäusern, mobilen und stationären Hospizdiensten etc.) als pädagogische Aufgabe und pädagogisches Handlungsfeld begründen?

Dieser Frage vorausgehend ist zu klären, was denn unter dem ‚Pädagogischen‘ zu verstehen sei. Ich beziehe mich im Folgenden auf die beiden pädagogischen Grundbegriffe *Bildung* und *Erziehung*.

Aus transzendental-pädagogischer Sicht wird *Bildung* als „konstituierendes Prinzip für alles Pädagogische“ (Heitger 1983, 117) verstanden. Aber erscheint nicht der Gedanke der Bildung sowohl als inter- und intrapersonaler Prozess sowie als Leitidee allen pädagogischen Handelns angesichts des Todes absurd? Der Mensch, so schreibt Heitger (1976, 49) an anderer Stelle, „hat Würde [...], und so lange er lebt, hat er Würde, und so lange er Würde hat gilt für ihn der Anspruch des Bildungsbegriffs. Mag seine Realisierung auch nur in sehr unvollkommenem Maße möglich sein.“ Ebenso wie Heitger fokussiert die Geistigbehindertenpädagogin Ursula Stinkes (vgl. 2008) das Verständnis von Bildung in Bezug auf Menschen mit (komplexer) Behinderung. In diesem Zusammenhang versucht sie eine Korrektur des Bildungsbegriffes, die sie mit einer Korrektur des Subjektverständnisses verknüpft sieht: Der Mensch ist per se ein antwortendes Subjekt und das pädagogische Verhältnis ein antwortendes. „Mit Antwort ist nicht nur das gesprochene Wort gemeint, sondern ein *responsives* (ethisch und pädagogisch bedeutsames) Geschehen, das unserem Verhalten innewohnt“ (ebd., 94; Hervorheb. i. Orig.). Antworten, so ist weiter zu lesen (ebd., 100), „kann man auf Leid, auf Pflegebedürfnisse, auf Isolation, auf Wünsche, auf Entwicklungsanfragen.“

Damit ist pädagogisches Handeln angesprochen, das über das übliche Verständnis von Erziehung hinausreicht, denn mit dem ‚Erzieherischen‘ ist das so eine Sache: Erzogen – so ließe sich einwenden – werden Kinder und Jugendliche, aber keine Erwachsenen und schon gar keine (erwachsenen) sterbenden Menschen. Und so ist denn auch beim Pädagogen Sven Sauter (2017, 169; Hervorhebung i. Orig.) im Handbuch ‚Inklusion und Sonderpädagogik‘ zu lesen: Im Begriff Erziehung verbirgt sich „ein grundlegend asymmetrisches ... Verhältnis von Erzieher und *Zögling*.“ Im Sterben geht es um eine andere Haltung: Das pädagogische Verhältnis als ein antwortendes ist getragen von der Haltung einer ethisch-existentiellen Anerkennung, von Respekt und Wertschätzung des Gegenüber in seinem So-Sein⁸. Erziehung, schreibt der Heilpädagoge Otto Speck (2008, 323), ist mehr als bloße Anweisung von jemanden, der weiß, warum, was und wie zu tun ist:

Erziehung „will die Welt erschließen, sinnerfüllte Selbstwerdung ermöglichen und Deutungen auch für Probleme anbieten, die nicht zu ‚lösen‘ sind, Erschwernisse und Leiden, die getragen werden müssen wie ein Kreuz, und die die Frage nach dem Sinn herausfordern. Bei allem Versuch, Unzulängliches verbessernd zu verändern, geht es der Erziehung immer auch darum, Erreichtes und Beglückendes zu bewahren, also nicht verfallen zu lassen, und Sinn für Nicht-Veränderbares suchen und finden zu lassen – im Mitsein des Erziehers.“

8 Mit der Bedeutung von Anerkennung und Wertschätzung im Kontext von Menschen mit Behinderung habe ich mich vor einigen Jahren auseinandergesetzt – vgl. Strachota (2009).

Die existentielle Angewiesenheit auf ein Du zeigt sich insbesondere im Kontext der Medikalisierung und Hospitalisierung von Sterben und Tod im letzten Übergang im Lebenslauf eines Menschen. Befragt man Menschen, was sie im Sterben am meisten fürchten, dann wird neben einem Sterben unter unerträglichen Schmerzen häufig das Sterben in Einsamkeit genannt (Student u.a.⁹ 2004, 25f.). Dies macht die Bedeutung der Beziehungsgestaltung im letzten Lebensabschnitt deutlich. Es ist bemerkenswert, dass *Sterbebegleitung* in der facheinschlägigen Literatur als pädagogische Herausforderung kaum wahrgenommen und thematisiert wird. Was (vereinzelt) als pädagogische Herausforderung wahrgenommen wird, ist das *Sterben* und der *Tod*, und zwar insbesondere, wenn es um Kinder/Jugendliche – vor allem unter Bezugnahme auf den schulischen Kontext (Unterrichtskonzepte) – geht (vgl. exemplarisch Freese 2001; Jennessen 2007/ 2011). Als würde sich pädagogisches Denken und Handeln in der Fokussierung auf dieses Lebensalter und auf die Institution Schule reduzieren lassen. Diese Tendenz findet sich auch, wenn in Nachschlagewerken (selten, aber doch) ‚Sterbebegleitung‘ als Stichwort zu finden ist:

„Aufgaben einer Sterbebegleitung sind in der Sonderpädagogik bei der Förderung progradient kranker Kinder, bei Kindern mit schweren Verläufen chronischer Erkrankungen und bei Kindern mit sehr schweren Behinderungen (bei Schwerstbehinderung, Mehrfachbehinderung) von zentraler Bedeutung“ (Bergeest 2007, 263).

Welches Verständnis von (Heil-)Pädagogik bzw. Inklusiver Pädagogik muss zugrunde liegen, um Sterbebegleitung über die *gesamte* Lebensspanne *aller* Menschen (nicht nur Menschen mit Behinderung) als (heil- bzw. inklusions)pädagogisches Praxisfeld begründen zu können? Inklusive Pädagogik bezeichnet nach Biewer (2017, 204; Hervorheb. v. Verf.)

„Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten *vulnerabler* und *marginalisierter* Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse gerecht zu werden.“

Dass nunmehr – inklusionspädagogisch gesehen – keineswegs ausschließlich die Existenz von Behinderungen bzw. Menschen mit Behinderung eine spezielle Pädagogik (ob Inklusive Pädagogik, Heil-, Sonder- oder Behindertenpädagogik) konstituieren, ist schon Mitte der 1980er Jahre beim Heilpädagogen Emil E. Kobi (1985, 125) zu lesen. Heilpädagogik ist, so schreibt er anderer Stelle, „*generell*“ da gefordert, wo eine Person durch Desintegrationsprozesse aus Identität, Sozietät

⁹ Johann Christoph Student ist Palliativmediziner und Psychotherapeut, Albert Mühlum ist Sozialwissenschaftler und Ute Student Ärztin.

und Normativität in existenzgefährdende Isolation getrieben zu werden droht“ (Kobi 1993, 120; Hervorheb. v. Verf.). Dass sich angesichts von Medikalisierung und Hospitalisierung von Sterben und Tod sterbende Menschen häufig in sozialer Isolation befinden und damit die Gefahr besteht, aus dem – wie Kobi es nennt – gemeinsamen Daseinszusammenhang¹⁰ herauszufallen drohen, wurde eingangs beschrieben. Insofern lässt sich mit Kobi (ebd., 95) sagen: „Gegenstands- bzw. Themenbereich der Pädagogik sind zwischenmenschliche Beziehungs- und Kommunikationsverhältnisse, innerhalb derer es [...] um die gemeinsame, wertorientierte Daseinsgestaltung geht.“

Wenn Sterben einen Teil des Lebens darstellt und Lebensbegleitung als (heil-)pädagogische Aufgabe gilt, dann müsste Sterbebegleitung i.S.e. Lebensbegleitung als (heil-)pädagogisches Praxisfeld begriffen werden können. Bildung, so Stinkes (2008, 100), „gibt Antworten auf die Not und Nötigung, das Leben führen zu müssen.“ In Bezug auf sterbende Menschen ließe sich ergänzen: das Leben führen zu müssen – bis zum letzten Atemzug.

Literatur

- Beck-Gernsheim, E. (1991): Technik, Markt und Moral. Über Reproduktionsmedizin und Gentechnologie. Frankfurt/Main: Fischer.
- Bergeest, H. (2007): Sterbebegleitung. In: K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. 3. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 263-265.
- Biewer, G. (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borasio, G. D. (2016): Über das Sterben. Was wir wissen. Was wir tun können. Wie wir uns darauf einstellen. Schweizer Ausgabe. 3. Auflage. München: dtv.
- Buber, M. (1929/1984): Elemente des Zwischenmenschlichen. In: M. Buber: Das dialogische Prinzip. 5. Auflage. Heidelberg: Schneider, 139-196.
- Buber, M. (1954/1984): Zwiesprache. In: M. Buber: Das dialogische Prinzip. 5. Auflage. Heidelberg: Schneider, 271-298.
- Freese, S. (2001): Umgang mit Tod und Sterben als pädagogische Herausforderung. Münster: LIT.
- Gahl, K. (2016): Grenzerfahrungen in der Begegnung des Arztes mit dem Kranken angesichts des Lebensendes. In: C. Welsh, Ch. Ostgathe, A. Frewer & H. Bielefeldt (Hrsg.): Autonomie und Menschenrechte am Lebensende. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen aus der Praxis. Bielefeld: Transcript, 142-163.
- Heitger, M. (1963): Die dialogische Grundstruktur des Pädagogischen. In: A. Petzelt & W. Fischer (Hrsg.): Einführung in die pädagogische Fragestellung. Aufsätze zur Theorie der Bildung. 2. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag, 83-106.

10 „Das Herausfallen aus dem gemeinsamen Daseinszusammenhang, der eingetretene oder drohende Verlust der ‚Koexistenzmöglichkeiten‘ im Hier und Jetzt: sie provozieren Heilpädagogik“ (Kobi 1985, 126).

- Heitger, M (1976): Die Anwendung des Bildungsbegriffs auf das behinderte Kind. In: H. Asperger (Hrsg.): Heilpädagogik – Gegenwart und Zukunft. Bericht des Kongresses der österreichischen Gesellschaft für Heilpädagogik vom 5.-7. Mai in Innsbruck. Berlin: Marhold, 45-56.
- Heitger, M. (1983): Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Eine Einführung. Mit einem Beitrag von Ines M. Breinbauer. Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- Heitger, M. (1984): Zum Verhältnis von Pädagogik und Therapie aus der Sicht der Pädagogik. In: W. Datler, P. Handler, M. Heitger, M. Kos-Robes, T. Reinelt, G. Schaufeller & W. Spiel: Interdisziplinäre Aspekte der Sonder- und Heilpädagogik. Sonder- und Heilpädagogik in Auseinandersetzung mit Pädagogik, Tiefenpsychologie, Psychotherapie und Kommunikationstheorie, 64-80.
- Jennessen, S. (2007): Manchmal muss man an den Tod denken: Wege der Enttabuisierung von Sterben, Tod und Trauer in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Jennessen, S. (2011): Schule, Tod und Rituale. Systemische Perspektiven im sonderpädagogischen Umgang mit Sterben, Tod und Trauer. 5. Auflage. Oldenburg: Univ., Didaktisches Zentrum.
- Kobi, E.E. (1985): Behinderung als pädagogisches Problem. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 54. Jg., H. 2, 127-141.
- Kobi, E.E. (1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. 5. bearbeitete und ergänzte Auflage. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.
- Körper, K. (2013): Angehörige, Freunde, ehrenamtliche – Sterbebegleitung, persönliches Vertrauen und bürgerschaftliches Engagement. In: K. Strasser, K. Körper & E.R. Petzold (Hrsg.): Begleitet Sterben – Leben im Übergang. Aspekte guter Sterbebegleitung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 149-190.
- Krähnke, U. (2011): Pathologisierung, Hospitalisierung und Technisierung der letzten Lebensphase. Zum biomedizinischen Umgang mit dem Sterben. In: S. Dickel, M. Franzen & Ch. Kehl (Hrsg.): Herausforderung Biomedizin. Gesellschaftliche Deutung und soziale Praxis. Bielefeld: Transcript, 333-360.
- Peltari, L., Pissarek, A. & Zottele, P. (2017): Hospiz- und Palliativ Care in Österreich 2016. Datenbericht der spezialisierten Hospiz- und Palliativseinrichtungen sowie der Bildungsarbeit. Online unter: https://www.hospiz.at/wordpress/wpcontent/uploads/2017/09/HOSPIZ_datenbericht_web_barr.pdf (Abrufdatum: 6.12.2018).
- Rest, F. (1998): Sterbebeistand, Sterbebegleitung, Sterbegeleit: Handbuch für Pflegekräfte, Ärzte, Seelsorger, Hospizhelfer, stationäre und ambulante Begleiter. 4. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ridder, M. de (2011): Wie wollen wir sterben? Ein ärztliches Plädoyer für eine neue Sterbekultur in Zeiten der Hochleistungsmedizin. 5. Auflage. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Sauter, S. (2017): Grundbegriffe und Grundlagen: Erziehung, Bildung, Entwicklung und Heterogenität. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 169-178.
- Schmidt, K. (2016): Eine sonderbare Stille. Warum der Tod ins Leben gehört. Wien: Brandstätter.
- Spaemann, R. (2013): Die Vernünftigkeit eines Tabus. In: R. Spaemann & B. Wannenwetsch: Guter schneller Tod? Von der Kunst, menschenwürdig zu sterben. Basel und Gießen: Brunnen, 9-40.
- Speck, O. (2008): System Heilpädagogik. Eine ökologische reflexive Grundlegung. 6. überarbeitete Auflage. München und Basel: Reinhardt.
- Statistik Austria (2018a): Gestorbene. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/gestorbene/index.html (Abrufdatum: 04.06.2018).
- Statistik Austria (2018b): Todesursachen gesamt. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/gesundheit/todesursachen/todesursachen_im_ueberblick/index.html (Abrufdatum: 04.06.2018).
- Statistik Austria (2018c): Sterbetafeln. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/sterbetafeln/index.html (Abrufdatum: 04.06.2018).

- Stinkes, U. (2008): Bildung als Antwort auf die Not und Nötigung, sein Leben zu führen. In: B. Fornefeld (Hrsg.): Menschen mit komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik. München: Reinhardt, 82-107.
- Strachota, A. (2000): Vom Leibarzt zur Körpermedizin – oder: „Nur über meine Leiche ...“ In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 69. Jg., H. 3, 313-316.
- Strachota, A. (2002): Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte. Wien: Literas.
- Strachota, A. (2009): Vielfalt und die Bedeutung von Anerkennung. In: A. Strachota, G. Biewer & W. Datler (Hrsg.): Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention, Interaktion, Rehabilitation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 9-19.
- Strasser, K. & Kutzner, M. (2013): Gelingendes Begleiten am Lebensende. In: K. Strasser, K. Körber & E.R. Petzold (Hrsg.): Begleitet Sterben – Leben im Übergang. Aspekte guter Sterbebegleitung. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, 15-34.
- Student, J.-C., Mühlum, A. & Student, U. (2004): Soziale Arbeit in Hospiz und Palliativ Care. Basel: Beltz Verlag.
- Wegleitner, K. & Heller, A. (2014): Öffentliche Sorge: Gesundheitsförderung in Palliativ Care. Warum Sterben und Trauer in den Raum der Öffentlichen Sorge gehören. In: K. Wegleitner, D. Blümke, A. Heller & P. Hofmacher (Hrsg.): Tod – Kein Thema für Kinder? Zulassen-Erfahren-Teilen. Verlust und Trauer im Leben von Kindern und Jugendlichen. Anregungen für die Praxis. Ludwigsburg: Der Hospiz-Verlag, 14-28.

Autor*innenverzeichnis

Lena Ableidinger, BA BEd
 Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft
 Studienassistentin im Bereich Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik sowie im
 FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“.
 Sensengasse 3a, 1090 Wien
 lena.ableidinger@univie.ac.at

Margarita Bilgeri, Dr.ⁱⁿ MA
 Universität Koblenz-Landau, Institut für Sonderpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderung und Armut, Länder des globalen Südens, Capability Approach und Behinderung.
 Xylanderstraße 1, 76829 Landau
 bilgeri@uni-landau.de

Wilfried Datler, Dr., Univ.-Prof., Dr.
 Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Observation nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsmethode, Themen im Grenz- und Überlappungsbereich von Psychoanalyse, Pädagogik und Psychotherapie.
 Sensengasse 3a, 1090 Wien
 wilfried.datler@univie.ac.at

Gert Dressel, Mag. Dr.
 Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Institut für Palliative Care und OrganisationsEthik, Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung, (<http://www.uni-klu.ac.at/pallorg>). Historiker, Fortbildner und Moderator;
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: u.a. Biografieforschung und -arbeit, Erzählen und Dialog, inter- und transdisziplinäre sowie partizipative Forschung.
 Schottenfeldgasse 29/4, 1070 Wien
 gert.dressel@aau.at

Helga Fasching, Assoz.-Prof., Mag. Dr.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik mit Schwerpunkt auf Bildungsübergangsforschung (SEK I in SEK II oder Beschäftigung), Beratungsforschung.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

helga.fasching@univie.ac.at

Katharina Felbermayr, BA BA MA MA

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Projektmitarbeiterin/Dissertantin im FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsübergangsforschung (SEK I in SEK II oder Beschäftigung) schulische Inklusion, Bildungsentscheidungen, Hörgeschädigtenpädagogik.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

katharina.felbermayr@univie.ac.at

Dominik E. Froehlich, Dr.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Netzwerkanalyse, Mixed Methods, Workplace Learning.

Sensengasse 3a/4.19, 1090 Wien

dominik@froehlich.onl

Andreas Gegenfurtner, Dr.

Technische Hochschule Deggendorf, Institut für Qualität und Weiterbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lerntransfer, Entwicklung von Expertise, Digitale Bildung.

Dieter-Görlitz-Platz 1, 94469 Deggendorf

andreas.gegenfurtner@th-deg.de

Corinna Geppert, MMag. Dr.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsübergangsforschung, Mixed-Methods-Forschung, International vergleichende Forschung.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

corinna.geppert@univie.ac.at

Barbara Hager, Mag.^a, Xenia Dürr, BA & Paulina Sarbinowska, BSc
 Universität Wien, Institut für Lehrer*innenbildung
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Gebärdensprachpädagogik, Deaf Studies,
 Allgemeine Psychologie und Allgemeine Linguistik.
 Porzellangasse 4/319, 1090 Wien
 barbara.hager@univie.ac.at
 xduerr.gsphh@gmail.com
 paulina.sarbinowska@meduniwien.ac.at

Matthias Huber, Mag. phil., Universitätsassistent und Lektor
 Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Emotion, Emotionstheorie, Pädagogische Anthropologie, neuro- und kognitionswissenschaftliche Perspektiven auf Bildungs- und Entwicklungsprozesse, Lehr-Lern-Forschung, Interdisziplinäre Bildungsforschung, Schulentwicklung, Mixed-Methods-Research.
 Sensengasse 3a, 1090 Wien
 matthias.huber@univie.ac.at

Astrid Hubmayer, Mag.^a
 Projektmitarbeiterin im FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (bis 30.05.2018)
 Frauenbeschäftigungs- und Qualifizierungsprojekt fairwurzelt, Sozialpädagogische Begleitung und soziale Arbeit (seit 1.6.2018)
 Friesingerstraße 17, 3110 Neidling-Afing
 a.hubmayer@fairwurzelt.at

Gregor Jöstl, Mag. Dr.
 Institut für systemische Organisationsforschung, Wien (www.organisationsforschung.at).
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: quantitative Methodologie, Entwicklung und Evaluation von Interventionsprogrammen.
 Margarettenstraße 37, 1050 Wien
 gregor.joestl@organisationsforschung.at

Tamara Katschnig, Univ. Doz. Mag. Dr.
 Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Angst von Lehrer*innen, Burnout, Schul- und Klassenklima, Bildungsübergangsforschung, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
 Singerstraße 7/4, 1010 Wien
 tamara.katschnig@kphvie.ac.at

Michaela Kilian, Mag. Dipl.-Päd.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsübergangsforschung, Klassenklima, Lernkultur, quantitativ empirische Bildungsforschung, Längsschnittforschung.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

michaela.kilian@univie.ac.at

Mariella Knapp, MMag.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Region, Bildungsübergangsforschung, School Leadership, Längsschnittforschung.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

mariella.knapp@univie.ac.at

Zuzana Kobesova, Mag.^a

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinderrechte und Lernen, Theorie und Praxis der Menschenrechtsbildung.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

zuzana.kobesova@univie.ac.at

Oliver Koenig, Dr.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Forschung, Transformatives Lernen, Organisations- und Systementwicklung in Organisationen der Behindertenhilfe, Personenzentriertes Arbeiten und Persönliche Zukunftsplanung.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

oliver.koenig@univie.ac.at

Michaela Kramann, Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik, Partizipation, Bildung.

Lechengasse 10/7, 1080 Wien

michaela.kramann@univie.ac.at

Bettina Lindmeier, Univ.-Prof. Dr. phil.habil., Direktorin für Forschung der Leibniz School of Education der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Erziehung und Bildung, Lehrerbildung, historisch-systematische und empirische (rekonstruktive) Forschung im Kontext Behinderung, Partizipation und Differenz, Alter lebenslang behinderter Menschen, Transitionsforschung, Biographiearbeit und Zusammenarbeit mit Familien mit behinderten Angehörigen.

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Claude Muller, BA

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft

Projektmitarbeiterin am Forschungsprojekt EMOTISION und Tutorin

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildung und Emotion, Bildungstheorie, Bildung und Ethik, Jugendforschung, Mixed-Methods-Research.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

claudemuller@univie.ac.at

Florentine Paudel, MSc BEd BSc

Universität Wien, Zentrum für Lehrer*innenbildung

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schriftspracherwerb und –gebrauch als Sonderform des Spracherwerbs, Logopädiagogik und Inklusive Pädagogik.

Porzellangasse 4, 1090 Wien

florentine.paudel@univie.ac.at

Barbara Pichler, Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Institut für Palliative Care und OrganisationsEthik, Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (<http://www.uni-klu.ac.at/pallorg>).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Alter als bildungswissenschaftliches Thema, kritische Gerontologie, Alter und Geschlecht, Dementia Care, Sorge und Care aus feministischer Sicht, qualitativ-empirische Sozialforschung.

Schottenfeldgasse 29/4, 1070 Wien

b.pichler@aau.at

Annedore Prengel, Professorin im Ruhestand an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in der Bildung, Inklusive Pädagogik, Studien zu pädagogischen Beziehungen, Ethikpädagogik, Kulturelles pädagogisches Gedächtnis.

aprenzel@uni-potsdam.de

Michelle Proyer, Mag.^a Dr.ⁱⁿ

Universität Wien, Zentrum für LehrerInnenbildung/Institut für Bildungswissenschaft.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Pädagogik in der Lehrer*innenbildung, Forschungsfokus Intersektion Behinderung, Kultur und Migration/Flucht. Porzellangasse 4, 1090 Wien.

michelle.proyer@univie.ac.at

Elisabeth Reitinger, Assoz. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ

Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Institut für Palliative Care und OrganisationsEthik, Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (<http://www.uni-klu.ac.at/pallorg>).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Palliative Care im Alter, ethische Entscheidungen in der Altenhilfe, Kommunikation mit Menschen mit Demenz, Genderaspekte von Care.

Schottenfeldgasse 29/4, 1070 Wien

elisabeth.reitinger@aau.at

Alexander Schmölz, Dr. Mag. Bakk.

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) und Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Mediendidaktik und Medienkompetenz mit Fokus auf digital Storytelling, digital game-based learning und künstlicher Intelligenz; Förderung von Inklusion und Kreativität; Digitalisierung von universitärer, schulischer und berufsbildender Lehre und von digitalen und didaktischen Kompetenzen.

Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf)

Austrian Institute for Research on Vocational Education and Training

Margaretenstraße 166/2. Stock, A-1050 Wien

alexander.schmoelz@oeibf.at

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittemser

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft und Zentrum für LehrerInnenbildung.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Schul- und Unterrichtsforschung, Professionalisierungsforschung und LehrerInnenbildung.

ilse.schrittemser@univie.ac.at

Andrea Strachota, Ass.-Prof. Mag. Dr.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Pränataldiagnostik, Sterbehilfe/Sterbebegleitung.

Sensengasse 3a; 1090 Wien.

andrea.strachota@univie.ac.at

Kathrin Trunkenpolz, Mag., Dr.

Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychoanalytische Pädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, Organisationsdynamik psychosozialer Einrichtung, Professionalisierungsforschung.

Sensengasse 3a, 1090 Wien

kathrin.trunkenpolz@univie.ac.at

Georg Zepke, Mag. Dr.

Institut für systemische Organisationsforschung, Wien (www.organisationsforschung.at).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Interventionsorientierte Forschungsstrategien, qualitative Methodologie, systemische Organisationsentwicklung, Evaluierung und Begleitung von Organisationsveränderungsprozessen und Qualifikationsprogrammen, Gesundheitsförderung.

Krongasse 5/5, 1050 Wien

georg.zepke@organisationsforschung.at

Pädagogische Beziehungsverhältnisse bilden oftmals die Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse und stellen einen bedeutenden Interaktionsrahmen dar. Das Aufbauen, Gestalten und Verstehen von zwischenmenschlichen Beziehungen ist somit zentraler Bestandteil pädagogischer Praxis. Gerade beim Ein- und Austritt in und aus Bildungsinstitutionen sowie an institutionellen, aber auch lebensgeschichtlich-biographischen Schnittstellen kommt professioneller pädagogischer Arbeit und Beziehungsgestaltung eine wesentliche Funktion zu. Deren Bedarf hängt nicht zuletzt mit Regeln von Institutionen und damit verbundenen Segregations-, aber auch Integrations- und Inklusionsmechanismen zusammen. Im Kontext pädagogischer Forschung treten Beziehungen auch auf unterschiedlichen methodischen und methodologischen Ebenen hervor und stellen einen wesentlichen Bestandteil des Forschungsprozesses und dessen Reflexion dar. Der inhaltliche Bogen dieses Sammelbandes spannt sich von pädagogischen Beziehungen im Bereich der Frühförderung über den Eintritt in den Kindergarten und umfasst Übergänge in, aus und innerhalb von Schulsystem, Beruf oder Tertiärbereich bis hin zu Transitionen im beruflichen Kontext und im hohen Alter.

Die Herausgeberin

Mag. Dr. Helga Fasching, Jahrgang 1970, ist Assoziierte Professorin am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Inklusiven Pädagogik mit Schwerpunkt auf Bildungsübergangsforschung (SEKI in SEK II oder Beschäftigung) und Beratungsforschung.

978-3-7815-2297-8



9 783781 522978